

Eveline Christof, Erich Ribolits, Johannes Zuber

Bildungsqualität!

Eine verdächtig selbstverständliche Forderung

Schulheft 136/2009

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 34. Jahrgang 2009

© 2009 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 978-3-7065-4733-8

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/ 1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Eveline Christof, Erich Ribolits, Johannes Zuber

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/
395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 28,-/48,50 sfr

Einzelheft: € 11,-/20,50 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort	5
---------------	---

Die Theorie

Erich Ribolits

Bildungsqualität – was ist das und woher rührt die grassierende Sorge um dieselbe?	7
---	----------

Alfred Schirlbauer

Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement	19
---	-----------

Josef Bakić

Qualitätsmanagement	32
----------------------------------	-----------

Wolfgang Horvath

Am Ende des Schulsystems: Outputsteuerung durch Bildungsstandards	40
--	-----------

Bemerkungen zur Ambivalenz der Standardisierung

Die Praxis

Claudia Leditzky

Qualitätsmanagement an Schulen – da steckt System dahinter!	54
--	-----------

Eva Sattelberger

Anmerkungen zur Qualität von Testungen im Bildungswesen	65
--	-----------

Bernadette Hörmann & Stefan T. Hopmann

One size fits all?	71
---------------------------------	-----------

Die PISA-Studie und ihr Platz im wirklichen Leben

Michael Sertl

LehrerInnenbildung im Kontext der unternehmerischen Universität	81
--	-----------

Kritische Anmerkungen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Monika Hofer

Das Modellcurriculum als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der universitären LehrerInnenbildung.....	98
---	-----------

Eveline Christof

Die Qualität von Universitäten 115

Zur Debatte rund um die Evaluation von universitären Leistungen

Stefan Vater

**Der europäische Qualifikationsrahmen (EQR) – die Lösung der
Exklusion im Bildungssektor über Förderung der Mobilität und
Transparenz?** 124

AutorInnen137

Vorwort

In Argumentationen zu Veränderungen im Bildungswesen hat sich „Qualität“ in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer der wichtigsten Legitimationsgrößen entwickelt. Seit Beginn der 1980er Jahre wurde darüber hinaus eine große Zahl von Verfahren zur Sicherstellung von Qualität im Bildungsbereich entwickelt und installiert. Dabei ist unübersehbar, dass – korrelierend zu der sich auf allen gesellschaftlichen Ebenen intensivierenden Konkurrenz – der Qualitätsdiskurs im Bildungsbereich fast durchwegs mit Wettbewerbsargumenten verknüpft ist. Zugleich wird bei der bildungsbezogenen Verwendung des Begriffs Qualität fast durchwegs so getan, als ob die Kriterien, entlang derer eine mehr oder weniger gegebene Güte in pädagogischen Prozessen und Feldern identifiziert werden kann, derart offensichtlich wären, dass sich jede Diskussion über sie erübrigen würde. Im Zusammenhang mit der bei jeder sich bietenden Gelegenheit vorgebrachten Forderung nach Qualitätsoptimierung im Bildungsbereich werden kaum je die Interessen offengelegt, aus denen die Forderung nach den vorgeblich erforderlichen Verbesserungen vorgebracht werden und zu deren Durchbruch dieselben beitragen sollen. Die Situation lässt sich recht gut mit einer Textzeile aus Helmut Qualtingers bekanntem Couplet „Der Wilde mit seiner Maschin“ beschreiben: „I hab zwor ka Ahnung, wo ich hinfahr’, aber dafür bin i g’schwinder durt!“ Von verschiedensten Seiten werden zwar die unterschiedlichsten Forderungen aufgestellt, wie möglichst effektiv eine hohe Bildungsqualität zu erreichen sei, kaum je wird aber klargelegt, welchen Metazielen dieselbe zuarbeiten soll – „Wir wissen zwar nicht, was Bildungsqualität ist, aber dafür wissen wir, wie wir sie besser erreichen!“

Das vorliegende schulheft thematisiert zum einen die grundsätzliche Frage, welche gesellschaftlichen Entwicklungen der Forderung nach mehr Qualität im Bildungsbereich in den letzten Jahren eine derartige Bedeutung verschafft haben und von welchen Interessen der Qualitätsdiskurs im Bildungsbereich vorangetrieben wird. Zum anderen wird versucht, die gesellschaftli-

chen Metaziele aufzudecken, die durch die diversen Qualitätssicherungsmaßnahmen, wie beispielsweise Bildungsstandards, Qualifikationsrahmen, dem Upgrade der Lehrer/innenausbildung, der aktuellen Qualifikationsforderung für Trainer/innen in der Erwachsenenbildung und ähnlichem, sowie die diversen Bildungsvergleichsuntersuchungen, wie PISA oder TIMMS, erreicht werden sollen.

Solidarität mit den studentischen Aktionen an den Universitäten und Kunsthochschulen

In der Phase der Abschlussarbeiten zur vorliegenden Nummer des *schulhefts* begannen, ausgehend von der Universität Wien, an einer Reihe von österreichischen Universitäten weitreichende, durchaus spektakuläre und kreative studentische Aktionen, um gegen die hiesige bildungspolitische Situation und die aktuellen Studienbedingungen zu protestieren. Die Studierenden wehren sich über weite Strecken genau gegen jene Studienbedingungen, die in den letzten Jahren unter dem Aspekt der Qualitätsverbesserung eingeführt worden sind. Offensichtlich werden die von den Verantwortlichen stets mit der Behauptung legitimierte tiefgreifenden Veränderungen, damit die Qualität von Bildung und Ausbildung steigern zu wollen, von den Studierenden durchaus nicht als Verbesserung ihrer Studienbedingungen erlebt. Die in allen Texten dieses *schulhefts* durchschimmernde Aussage, dass das Qualitätsargument im Bildungsbereich, in der Form, wie es aktuell verwendet wird, letztendlich eine Ideologie transportiert, die den Interessen der – wie es dieser Ideologie entsprechend heißt – Kund/innen nur in den seltensten Fällen entgegenkommt, wird damit eindrucksvoll bestätigt. In diesem Sinn widmen wir dieses *schulheft* den im Herbst 2009 für menschenwürdigere Bedingungen im Bildungswesen kämpfenden Studierenden!

Eveline Christof, Erich Ribolits, Hannes Zuber

DIE THEORIE

Erich Ribolits

Bildungsqualität – was ist das und woher rührt die grassierende Sorge um dieselbe?

Wer sich in facheinschlägigen Bibliotheken oder im Internet auf die Suche nach Veröffentlichungen macht, die sich mit „Bildungsqualität“ beschäftigen, sieht sich mit einer unübersehbaren Zahl diesbezüglicher Texte konfrontiert. Die Sorge um die Qualität von Bildung scheint derzeit für nahezu alle gesellschaftlichen Gruppen ein zentrales Thema zu sein, und so gibt es auch kaum ein pädagogisches Arbeitsfeld, für das sich nicht Unmengen von Stellungnahmen finden lassen, in denen entweder eine Verbesserung der dort zum Ausdruck kommenden Qualität gefordert oder der Verlust derselben bedauert wird. Egal, ob es um Vorschul- oder Schulpädagogik geht, um Fragen der Berufs- oder Universitätsausbildung, um das Lernen Erwachsener oder die Betreuung von Menschen mit besonderem Förderbedarf, in allen Fällen scheint aktuell eine besondere Notwendigkeit zur Optimierung der jeweiligen pädagogischen Arbeit zu bestehen. Begleitet ist die allenthalben zum Ausdruck gebrachte Sorge um die Bildungsqualität von Forderungen zur Einführung verbindlicher Qualitätsvorgaben, zur verbesserten Ausbildung und Kontrolle pädagogischer Praktiker, zur Einführung effektiverer Formen der Steuerung des pädagogischen Geschehens und vor allem zur laufenden Evaluation desselben.

Obwohl offensichtlicher Konsens darin besteht, dass eine Erhöhung der Bildungsqualität ein Gebot der Stunde sei, unterscheiden sich die in den diversen Stellungnahmen aus dem Qualitätsargument abgeleiteten Forderungen zum Teil grundlegend. Das ist auch gar nicht verwunderlich, denn tatsächlich findet – trotz des vordergründigen Einklangs in der Qualitätsforderung – kaum je eine Auseinandersetzung mit der Frage statt, was denn unter mehr oder weniger guter Bildungsqualität konkret

zu verstehen sei. Durchforstet man die riesige Zahl an Treffern, die eine Abfrage nach dem Stichwort „Bildungsqualität“ auf Google ergibt, zeigt sich, dass dabei nahezu kein Text zu finden ist, in dem auch nur ansatzweise der Versuch gemacht wird, die inhaltliche Ausrichtung des Begriff klarzulegen! Fast durchwegs wird so getan, als ob die Kriterien, entlang derer eine mehr oder weniger gegebene Qualität im Kontext von Bildung identifiziert werden kann, derart offensichtlich wären, dass sich jede Diskussion über sie erübrigen würde. Tatsächlich lässt sich die Situation aber eher mit einer Textzeile aus Helmut Qualtinger's bekanntem Couplet, „Der Wilde mit seiner Maschin“ beschreiben: „I hab zwor ka Ahnung, wo ich hinfahr', aber dafür bin i g'schwinder durt!“ Von verschiedensten Seiten werden zwar die unterschiedlichsten Forderungen aufgestellt, wie möglichst effektiv eine hohe Bildungsqualität zu erreichen sei, kaum je wird aber klargestellt, worin sich dieselbe eigentlich konkret äußern soll – „Wir wissen zwar nicht, was Bildungsqualität ist, aber dafür wissen wir, wie wir sie besser erreichen!“

Bei „Bildungsqualität“ handelt es sich offenbar um eines jener von Pörksens so genannten „Plastikwörter“, von denen er schreibt, dass sie griffige „Alltagsdiatriche“ darstellen, die als sprachlicher Universalschlüssel fungieren, indem sie nicht aus sich selbst heraus, aus der ihnen eigenen Begriffsbedeutung wirken, sondern primär durch die Kraft der Assoziationen, die sie wecken (Vgl. Pörksens 1988). Trotzdem, oder vielmehr gerade weil diese *buzzwords* einer eindeutigen Definition nur schwer zugänglich sind, dienen sie dazu, sich gegenseitig Einverständnis zu versichern, da „jeder zu wissen glaubt, oder zumindest glaubt, wissen zu sollen, was sie bedeuten“ (Bröckling 2006: 7). Im Terminus „Plastikwort“ verbindet sich laut Pörksens die Vorstellung von unendlicher Formbarkeit mit der einer geformten Stereotypie. Plastikwörter „rutschen durch, ohne anzuecken“, indem sie durch ihre scheinbare Plausibilität unterschiedliche Interessen verdecken; die allerdings sofort offensichtlich würden, wenn von denen, die sich des „semantischen Jokers“ bedienen, die diesem ihrer Meinung nach innewohnende inhaltliche Dimension offengelegt würde. Die bildungspolitische Diskussion ist (zumindest in Österreich) ganz besonders von der Verwen-

dung derartiger Plastikwörter gekennzeichnet. Typische Beispiele dafür stellen Begriffe wie „Autonomie“, „Flexibilität“, „Mobilität“, „Kompetenz“, „Chancengleichheit“, „Humankapital“, „Soft skills“, „Employability“ dar – und eben auch „Bildungsqualität“ sowie damit zusammenhängende Begriffe, wie „Qualitätssicherung“ oder „Qualitätsmanagement“.

Genaugenommen muss Bildungsqualität sogar in doppelter Hinsicht als Plastikwort bezeichnet werden. Denn sowohl „Qualität“ als auch „Bildung“ sind relative Begriffe – die Selbstverständlichkeit mit der mit ihnen argumentiert wird, täuscht nur darüber hinweg, dass sie keine (allgemein akzeptierte) Definition aufweisen und von verschiedenen Personen auch durchaus unterschiedlich verstanden werden. Bildung stellt – zumindest im außerwissenschaftlichen Diskurs – überhaupt längst schon nur mehr eine inhaltsleere Pathosformel dar, die dem Verbrämen von Zielsetzungen dient, die aus den unterschiedlichsten Interessen abgeleitet sind. Weitgehende Einigkeit herrscht zwar darin, Bildung als Problemlöser für das Funktionieren der Gesellschaft und ihre Modernisierung zu beschwören, kaum je wird allerdings konkret auf den Punkt gebracht, an welchen besonderen Haltungen und Verhaltensweisen sich die gebildete Persönlichkeit beweisen würde. Entstanden als ein an spezifische *Interessen* geknüpfter Kampfbegriff, in dem das Bestreben des revoltierenden Bürgertums kulminierte, die Vormachtstellung im Staat zu erringen, ist Bildung zwischenzeitlich weitgehend zur schönggeistigen Staffage verkommen. Eine exklusive Bedeutung hat der Begriff längst eingebüßt, unabhängig von irgendeinem besonderen intellektuellen Anspruch wird er synonym zu besonderer sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, großem lexikalischem Wissen sowie hohen und vor allem verwertbaren Abschlüssen im Schul- und Ausbildungssystem verwendet. Dass Bildung etwas mit derart „Gewöhnlichem“, wie Macht und Kampf um die Durchsetzung spezifischer sozialer Interessen zu tun haben könnte, ist den meisten Menschen heute völlig fremd und würde von ihnen wohl auch rundweg abgelehnt werden.

Auch jeder Versuch, Qualität definitiv dingfest machen zu wollen, stößt schnell an Grenzen. Trotz der Selbstverständlichkeit, mit der heute in den unterschiedlichsten gesellschaftli-

chen Bereichen mit Qualität argumentiert wird, ist nämlich keineswegs eindeutig, was mit dem Begriff gemeint wird. Entsprechende Ausführungen gehen von unterschiedlichsten Sichtweisen von Individuum und Gesellschaft aus, woraus sich selbstverständlich auch unterschiedliche Qualitätsumschreibungen ergeben. Letztendlich wurzeln alle Definitionen von Qualität in spezifischen Interessenslagen. Beispielsweise stellen sich die Maßstäbe der Qualität eines Studiums für Studierende völlig anders dar als für potenzielle Arbeitgeber der Absolvent/innen dieses Studiums. Während der Fokus für die einen – trotz des wohl immer auch vorhandenen Wunsches, durch ein Studium einen gut bezahlten Job zu erreichen – auf persönlichen Interessen, der Fähigkeit, sein Leben autonom gestalten zu können und angenehmen Studienbedingungen liegt, liegt er für die anderen im Heranbilden einer optimal verwertbaren Arbeitskraft. Verschiedene Expert/innen haben die Suche nach Definitionen und Theorien für Qualität deshalb überhaupt aufgegeben. Vroeijens (Zit. nach Harvey/Green 2000: 36) meint diesbezüglich sogar: „Es ist Zeitverschwendung, Qualität definieren zu wollen.“ Und Harvey/Green folgern, dass – weil es eben keine interessenunabhängige Qualitätsdefinition geben kann – das erreichbare Optimum im Qualitätsdiskurs darin besteht, „so klar und präzise wie möglich [zu] definieren, welche Kriterien eine bestimmte Interessensgruppe anwendet, wenn sie Qualität beurteilt und welche unterschiedlichen Sichtweisen zum Zug kommen, wenn Qualität eingeschätzt wird“ (ebd.).

Qualität ist in ähnlicher Form subjektiv konnotiert, wie es Schönheit ist. Und obwohl jedem von uns Dinge manchmal besonders „schön“ erscheinen, käme wohl kaum jemand auf die Idee, die „Schönheit“ einer Sache *objektiv* dingfest machen zu können. Wir wissen, dass wir möglicherweise zwar eine ganze Reihe beobachtbarer Merkmale benennen können, um zu untermauern, warum von uns beispielsweise ein bestimmtes Bild als „schön“ wahrgenommen wird, es allerdings dennoch kein eindeutig identifizierbares, spezifisches Merkmal des Bildes gibt, das tatsächlich „Schönheit“ darstellt. Genau deshalb erstaunt es uns üblicherweise auch kaum, dass ein und dasselbe Bild von manchen Menschen als schön und von anderen vielleicht sogar

als abstoßend klassifiziert wird. Schönheit als ein objektiv feststellbares Phänomen existiert schlichtweg nicht – nur indem wir uns den verschiedenen, tatsächlich beobachtbaren Merkmalen des Bildes, wie zum Beispiel Pinselstrich, Farbverwendung oder Detailgenauigkeit, *wertend* gegenüberstellen, ist ein Klassifizieren in „schön“ oder „weniger schön“ möglich. In der gleichen Form ist auch „Qualität – auch wenn sie alltagssprachlich als Eigenschaft oder Merkmal eines Beurteilungsgegenstandes bezeichnet und aufgefasst wird – *keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objekts*“ (Heid 2000: 41). Von Qualität lässt sich nur reden auf Basis einer – mehr oder weniger bewusst vorgenommenen – Bezugnahme auf Beurteilungskriterien, die *aus einer bestimmten Interessenslage generiert* wurden. Die Beurteilungskriterien ergeben sich *nicht* aus der zu beurteilenden Sache selbst, sondern aus einer *wertenden Stellungnahme* zu dieser Sache, die auf Grundlage entscheidungsabhängiger Wertungs- oder Beurteilungskriterien erfolgt (Vgl. ebd. 42).

Eine derartige wertende Stellungnahme liegt auch dann vor, wenn einer Sache deshalb besondere Qualität bescheinigt wird, weil sie dem Zweck ihrer Erzeugung besonders gut entspricht; wenn also beispielsweise eine Uhr deshalb als qualitativ gut bezeichnet wird, weil sie die Zeit besonders exakt anzuzeigen imstande ist. Denn auch das in die Welt-Setzen einer Sache passiert ja nicht zufällig, sondern stets aufgrund einer *von bestimmten Interessen motivierten Entscheidung*; und aus diesen Interessen leiten sich in weiterer Folge unmittelbar die Kriterien ab, entlang derer die mehr oder weniger gute Qualität der Sache feststellbar ist. Wenn beispielsweise – wie das hierzulande häufig geschieht – die hervorragende Qualität berufsbildender höherer Schulen mit dem besonders geringen Arbeitslosigkeitsrisiko der Absolvent/inn/en dieses Schultyps begründet wird, leitet sich diese Argumentation aus einer spezifischen Vorstellung der Zwecksetzung der Schule ab: Schule hat als Zulieferinstanz für den Arbeitsmarkt zu fungieren, indem sie für die wirtschaftliche Verwertung optimal einsetzbare Absolvent/innen generiert. Eine Zwecksetzung, die den meisten Menschen heute zwar wahrscheinlich genauso selbstverständlich erscheint, wie diejenige

der Uhr als exaktes Zeitmessgerät, die aber dennoch einer spezifischen und identifizierbaren *Interessenslage* entspricht und der Institution Schule nicht von vornherein und unhinterfragbar als Bestimmungsmerkmal anhaftet.

Dies gilt es im Bewusstsein zu behalten, wenn Qualität in Form einer Evaluation oder eines anderen Verfahrens „überprüft“ wird – entscheidend ist stets, *wer mit welchem bzw. in wessen Interesse* das überprüft, was als Qualität ausgewiesen wird. Aufgrund der Tatsache, dass Qualität eben kein allgemeingültig definierbarer und „objektiv beobachtbarer“ Untersuchungsgegenstand ist, ist sie einer Messung nur zugänglich, wenn vorab beobachtbare Kriterien festgelegt werden, die als Indikatoren für ihr mehr oder weniger gegebenes Vorhandensein gelten sollen. Im Festlegen dieser Kriterien kommt unmittelbar eine bestimmte Interessenslage zum Tragen – in der Regel vorgegeben durch das „erkenntnisleitende Interesse“ des Auftraggebers der Evaluation. Jedes „Quantifizieren von Qualitativem“ – also jedes Operationalisieren von empirisch prinzipiell nicht Erfassbarem – impliziert Macht in Form der Interpretationshoheit dessen, der die Messkriterien festlegt (Vgl. Markard 2005: 2). Aber genau diese bei jeder Qualitätsmessung (nicht nur im Kontext von Bildung) zum Tragen kommende Macht wird kaum je aufgedeckt. Und so bleibt es in der Regel im Dunkeln, „wes' Geistes Kind“ die zur Anwendung kommende Vorstellung von Bildungsqualität ist. Sie wird als etwas Objektives suggeriert und es wird so getan, als ob die verwendeten Messkriterien „auf der Hand liegen“ würden und keiner besonderen Legitimation bedürften.

Wenn somit sowohl Bildung als auch Qualität als Begriffe identifiziert werden können, die erst im Kontext spezifischer Interessen eine inhaltliche Dimension gewinnen, sollte die Tatsache, dass bei Auseinandersetzungen mit dem Thema Bildungsqualität meist nicht einmal in Ansätzen offengelegt wird, aus welcher Interessenslage argumentiert wird, allerdings besonders hellhörig machen. Denn im Sinne der Erkenntnis, dass „die herrschende materielle Macht der Gesellschaft [...] zugleich ihre herrschende geistige Macht“ (Marx 1971: 110) ist, kann davon ausgegangen werden, dass die unreflektierte Verwendung derartig diffuser Begrifflichkeiten klammheimlich dem Erhalt gege-

bener gesellschaftlicher Strukturen in die Hände spielt. Die nicht offengelegte Ausrichtung des Phänomens Bildungsqualität bedient sehr wohl eine bestimmte Interessenslage, letztendlich wird damit das aktuelle politisch-ökonomische System – der Marktkapitalismus – in seinem Bestand abgesichert und in seiner Entwicklung vorangetrieben! Diese politisch-ökonomische Formation tritt derzeit – bedingt durch tiefgreifende technologische Umwälzungen, voranschreitende Globalisierung und zunehmende Verwertungsprobleme – in ein neues Stadium ihrer Entwicklung ein. Die damit einhergehende Verschärfung des Konkurrenzkampfes auf allen gesellschaftlichen Ebenen macht es notwendig, die Indienstnahme des menschlichen Lernvermögens und des Bildungssektors im Sinne der Verwertungsprämisse zu intensivieren – die allenthalben zum Ausdruck gebrachte „Sorge“ um die Bildungsqualität ist Ausdruck genau dieser Entwicklung.

Bröckling dechiffriert den Ruf nach mehr Qualität im Kontext von Bildung in diesem Sinn als „totale Mobilmachung“ (Bröckling 2000) im Sinne der Marktideologie. In einer Gesellschaft, in der der Markt als oberste Regulierungsinstanz idealisiert wird und in der dementsprechend zunehmend nur mehr als relevant gilt, was sich in Tauschwertdimensionen ausdrücken lässt, bleibt als Maßstab für Qualität – letztendlich generell für „das Gute“ – nur mehr das Kriterium des gewinnbringenden Verkaufs. Es wird immer schwerer, ökonomischen Wert und Qualität auseinanderzuhalten, schlussendlich werden diese zu Synonymen. Jede Frage, ob das, was da am Markt gehandelt wird, anderen, ökonomisch nicht erfassbaren, humanitären, ethischen oder moralischen (Qualitäts-)Gesichtspunkten entspricht, wird absurd. In diesem Sinn stellt der Appell nach Bildungsqualität nur eine andere Form der Forderung nach konsequenter Übertragung der Marktideologie auf die Fähigkeit des Menschen, sich lernend zu verändern, dar. Das menschliche Veränderungspotenzial soll radikal im Sinne der Verwertungsprämisse des Marktes mobilisiert werden. So wie der Erfolg von Unternehmen sich letztendlich an einem einzigen Kriterium bestimmt, daran, ob die Zahl, die am Ende einer Bilanz herauskommt, schwarz und möglichst groß ist, muss sich jede Art menschlichen Lernens – formales,

nicht formales und informelles – in Form von materiell kalkulierbarem Gewinn niederschlagen.

Die so unschuldig daher kommende Forderung nach Bildungsqualität hat es quasi „faustdick hinter den Ohren“. Sie stellt ein „Killerargument“ dar, das seine Schlagkraft aus der Vorstellung bezieht, dass Qualität – ähnlich wie Wahrheit oder Schönheit – ohne weitere Erklärung als positiv und anstrebenswert zu klassifizieren sei. Zugleich lautet der suggestive Subtext aller entsprechenden Ausführungen, „was Bildungsqualität ist, darf als bekannt vorausgesetzt werden“ (Vgl. Neumann 2009: 193). Die Forderung nach mehr Qualität im Kontext von Bildung lässt jede Frage nach einer weiteren Begründung als absurd erscheinen – wer sollte sich schon gegen die Verwirklichung bestmöglicher pädagogischer Praxis sperren? Positive Konnotation und scheinbare Plausibilität machen das Bildungsqualitätsargument zum optimalen Katalysator für eine den Maßgaben der verschärften Konkurrenz im fortgeschrittenen Kapitalismus entsprechende „Modernisierung“ des Bildungswesens. Solange Qualität und Bildung hinsichtlich ihrer Interessensbezogenheit nicht „dekonstruiert“ werden und ihnen nicht ihre künstliche Abstraktheit genommen wird, bleibt jede auf Bildungsqualität fokussierte Argumentation im Denkhorizont des gesellschaftlichen Status quo gefangen und muss notgedrungen in der Forderung nach einem optimal den aktuell gegebenen Verwertungsbedingungen entsprechenden Bildungswesen münden.

Es wurde schon kurz darauf hingewiesen, dass eine derartige „Modernisierung“ des Bildungswesens eine Folge der aktuellen (krisenhaften) Entwicklung des Marktkapitalismus ist. Für die systemimmanent gegebene „Notwendigkeit“, die Mobilisierung des menschlichen Veränderungspotenzials im Sinne marktgemäßen Verhaltens derzeit mit allen Mitteln voranzutreiben, lässt sich eine ganze Reihe von Gründen identifizieren. Im Besonderen sind es die „neuen“ Technologien, die für das nur auf Basis von Profitmaximierung und Wachstum überlebensfähige marktkapitalistische System einen veritablen Anpassungsdruck erzeugen. Da letztendlich ja nur über den Weg der Verwertung menschlicher Arbeitskraft Mehrwert generiert werden kann, erfordert die Tatsache, dass diese heute in großen Teilen der Wirt-

schaft technologisch substituiert werden kann, veränderte und vor allem intensivierte Formen ihrer Verwertung. War es bisher ausreichend, auf Arbeitskräfte mit bedarfsgemäß abgestuften Qualifikationen zuzugreifen und diese mittels Entlohnung und Kontrolle zu entsprechenden Arbeitsleistungen bringen zu können, lassen sich „Geschäfte“ zunehmend nur mehr mit „Humankapital“ machen, das sich selbständig und ohne extrinsische Motivation an die Kandare der Verwertung nimmt. Im Detail lässt sich die derzeit gegebene Notwendigkeit, das Bildungswesen mittels der „Qualitätssicherungskeule“ im Sinne einer verstärkten Marktorientierung auf Vordermann zu bringen, an folgenden Entwicklungen identifizieren:

- Im globalen Konkurrenzkampf darum, sich als besonders geeigneter Ort der Kapitalverwertung zu präsentieren, wird der „Ausbildungsstand des Humankapitals“ am jeweiligen Wirtschaftsstandort zunehmend zu einem ausschlaggebenden Faktor. Die in nationalen Strukturen gefangene Politik kommt in dieser Situation doppelt unter Druck: Sie muss verstärkt auf der Ebene des „Anlockens von Kapital“ mittels besonders guter Verwertungsbedingungen agieren, zugleich stehen ihr aber zur Finanzierung von Maßnahmen der Beschulung und Qualifizierung nur beschränkte und zudem relativ abnehmende Ressourcen zur Verfügung. Dementsprechend ist es sowohl erforderlich, das Bildungswesen im Sinne von Zweck-Mittel-Relationen effektiver zu gestalten, als auch es wesentlich konsequenter als bisher am Ziel des Heranziehens von Arbeitskräften auszurichten, deren Qualifikationen dem Bedarf der ökonomischen Verwertung entsprechen und die die Notwendigkeit der permanenten Selbstoptimierung verinnerlicht haben.
- Informations- und Kommunikationstechnologien bringen „normbezogene (Routine-)Arbeiten“ zunehmend zum Verschwinden. Bei allen Verrichtungen, die auf einem System vermittel-, trainier- und durch Überwachung steuerbarer Verhaltensweisen aufbauen, kann menschliche Arbeitskraft in anwachsendem Maß technologisch ersetzt werden. Menschen müssen in der Folge nur mehr bei so genannten „fallbezogenen

Arbeiten“ eingesetzt werden, das sind solche, bei denen nicht entlang eingelernter Vorgaben agiert werden kann, sondern adäquates Verhalten – abhängig von der jeweiligen Situation und einem verinnerlichten Berufsethos entsprechend – vor Ort zu entwickeln ist. Die Durchführung derartiger Arbeiten lässt sich allerdings in traditionellen hierarchischen Strukturen nur sehr eingeschränkt steuern und kontrollieren. Deshalb sind zunehmend Arbeitskräfte gefragt, die gelernt haben, auch ohne permanente Aufsicht und Kontrolle im Sinne der Verwertungsvorgaben zu agieren. Die unter dem hehren Ziel der „Qualitätssicherung“ firmierenden Maßnahmen zur „Gleichschaltung der Köpfe im Sinne der Konkurrenzlogik“ erfüllen für die postindustrielle Gesellschaft damit gewissermaßen eine ähnliche Funktion, wie sie die „Normierung technischer Produkte“ für die industrielle Gesellschaft hatte.

- Die durch globalen Konkurrenzkampf, technologisch bedingte Produktivitätsfortschritte und intensivierete Arbeitsorganisation massiv verschärften Kapitalverwertungsbedingungen (Stichwort: tendenzieller Fall der Profitrate) erzwingen immer kürzere Innovationszyklen sowie ein permanentes „Bearbeiten der Märkte“. Unternehmen können sich am Markt zunehmend nur mehr behaupten und den Shareholdern eine „ausreichende“ Rendite bieten, indem durch ständiges „Modernisieren der Marktpräsenz“ daran gearbeitet wird, „Kund/innen“ zu halten bzw. neue zu gewinnen. Das lässt sich allerdings kaum mit „Mitarbeiter/innen“ bewerkstelligen, die sich bloß „als Arbeitskraft verkaufen“ und im Sinne von Vorgaben (nur) brav das tun, was ihnen angeschafft wird. In diesem Sinn zielen Qualitätssicherungsmaßnahmen implizit darauf ab, den in der Moderne entstandene Typus des „Arbeitnehmers“ zum „Selbstunternehmer“ umzuwandeln, einer Arbeitskraft, die sich „selbständig und ganzheitlich“ – mit all ihren körperlichen, intellektuellen, kreativen, emotionalen ... – Fähigkeiten in den Verwertungsprozess einbringt – ohne diesen selbst allerdings jemals zu hinterfragen.
- Eine auch in anderen Bereichen der Gesellschaft beobachtbare, verschiedentlich als Demokratisierung missdeutete „Freiheit“, zwischen sich in ihrem bestimmenden Kern kaum

unterscheidenden Varianten einer Sache wählen zu können, erfasst zunehmend auch den Bildungsbereich. Unter dem verführerischen Kürzel „Kundenorientierung“ wird Bildungseinrichtungen der Nimbus von Dienstleistungsunternehmen übergestülpt und suggeriert, dass diese an den Interessen der Teilnehmer/innen – den *vorgeblichen* Kund/innen – orientiert seien. Indem Veränderungen mit im Rahmen von Evaluationen vordergründig geäußerten Wünschen der Besucher/innen nach Qualitätsverbesserungen legitimiert werden, werden diese zu „Stakeholdern“ des Bildungsbereichs hochstilisiert. Geflissentlich vergessen wird dabei, dass Wünsche von Menschen keineswegs unabhängig von dominierenden Ideologien existieren. Im aktuell gegebenen Konkurrenzsystem ist konkurrenzorientiertes Verhalten ein wesentlicher Teil der „Normalpersönlichkeit“. Im Sinne der Tatsache, dass am Markt ausgerichtetes Wissen und Können einen Konkurrenzvorteil darstellt, wird die Qualität von Bildungs-(Dienstleistungs-)einrichtungen durch den „Normalbürger“ logischerweise danach beurteilt, in welchem Ausmaß dort entsprechende Kompetenzen vermittelt werden. Der Normalbürger wünscht sich, bzw. muss sich wünschen, unter den ihm auferlegten Bedingungen optimal „über die Runden zu kommen“. Sein Ziel ist es nicht, „gegen den Stachel löcken“ zu lernen – schließlich erfordert ein „eigensinniges“ Leben Mut, korreliert allerdings durchaus mit emanzipatorischen Vorstellungen von Bildung!

Literatur

- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, S.131-167.
- Bröckling, Ulrich (2006): Vorwort zu: Dzierzbicka/Schirlbauer (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Löcker, Wien, S.7-9.
- Harvey, Lee/ Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke/ Hornstein/ Terhart (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich...* (Zeitschr. f. Päd., 41. Bh.). Beltz, Weinheim/ Basel, S.17-39.
- Heid, Helmut (2000): *Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Qualität*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, S.1-10.

- dagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke/ Hornstein/ Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich... (Zeitschr. f. Päd., 41. Bh.). Beltz, Weinheim/ Basel, S.41-53.
- Markard, Morus (2005): Wohlabgerichteter Hund, nutzbare Maschine. „Qualität“ und „Standardisierung“ als Krämerpolitik. In: Forum Wissenschaft 1/2005, <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97723.html> (August 2009).
- Marx/Engels (1971): Feuerbach, Fischer Verlag, Frankfurt/Main.
- Neumann, Sascha/ Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In: Friebertshäuser/ Rieger-Ladich/ Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.191-210.
- Pirsing, Robert M. (1978): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Fischer TB-Verlag, Frankfurt/Main.
- Pörksens, Uwe (1988): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Klett-Cotta, Stuttgart.

Alfred Schirlbauer

Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement

1) Es war vor rund 20 Jahren, als Marian Heitger anlässlich einer Abteilungsbesprechung fragte, ob wir (seine damaligen Assistenten) uns nicht vielleicht einige Zeit mit dem Thema „Evaluation“ beschäftigen sollten oder wollten. Wir wollten damals nicht. Wir schafften uns das Thema vom Hals, indem wir es als Schnapsidee von skurrilen Bildungsbürokraten und pädagogischen Zeitgeistrittern abtaten. Das war ein Fehler. Mittlerweile nämlich werden universitäre Lehrveranstaltungen ganz selbstverständlich evaluiert. Gegen Ende des Semesters werden den Lehrenden der altehrwürdigen Alma Mater Rudolphina über ihr Controllingzentrum die entsprechenden Fragebögen zugestellt. Diese werden in einer der letzten Lehrveranstaltungsstunden an die Studierenden verteilt, von diesen ausgefüllt, von einem Vertreter der Studentenschaft eingesammelt, in ein Kuvert verpackt und der Controllingstelle rückgemittelt. Das in hübschen Grafiken ausgedruckte Ergebnis der LV-Evaluation darf man dann wenige Wochen später zur Kenntnis nehmen. Zusätzlich wird man auch über den von der Controllingabteilung errechneten Rangplatz informiert, den man im Felde aller Hochschullehrer objektiv einnimmt. Bei schlechtem Abschneiden wird der Hochschullehrer zu einem Gespräch mit dem Dekan und dem für die Lehre zuständigen Vizerektor gebeten. Da wird ihm dann nahegelegt, einige der hochschuldidaktischen Fortbildungsseminare, welche das universitäre Fortbildungszentrum anbietet, zu besuchen, sein Lehrverhalten zu trainieren oder wie auch immer an seinen Schwächen zu arbeiten. Bei gutem Abschneiden passierte bisher nichts. Man musste annehmen, dass die gute Lehre gewissermaßen ihren Lohn in sich trägt. Jüngst aber wird überlegt, ob man nicht die Spitzenreiter der Rangliste mit einem Preis versehen sollte. (Möglichkeiten gäbe es ja genug. Man könnte Pokale überreichen, Medaillen vergeben, ab dem vierten Platz T-Shirts

mit Uni-Logo verschenken, ab dem zehnten Buchgeschenke u.ä.).

Kurzum: Evaluierungsmaßnahmen gehören zu den Hauptbestandteilen des sogenannten Qualitäts-Managements (QM). In dessen Rahmen soll einerseits Qualität entwickelt werden und selbstverständlich auch gesichert, wobei entwickelte Qualität nur gesichert werden kann, wenn sie weiterentwickelt wird. Der Vorgang – so entnehme ich es dem Weißbuch „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem“¹ des österreichischen Bildungsministeriums/Zukunftsministeriums – kennt prinzipiell kein Ende, die erreichbaren Ziele gelten per definitionem als vorläufige. Das Ganze wird als „work in progress“ vorgestellt.

Da natürlich die Qualität einer Hochschule – gestatten Sie mir noch einige Bemerkungen zu der Institution, der ich selber angehöre –, nicht bloß an der Lehre festgemacht werden kann, sondern auch und v.a. die Forschung betrifft, muss auch die Forschung evaluiert werden. Wie aber evaluiert man Forschungsarbeiten? Kann man sie zählen? – Man kann. Kann man die gezählten Forschungsarbeiten auch nach Niveau und Erkenntnisleistung beurteilen? – Man kann. Zunächst gibt es Selbstevaluation, nicht gerade im Sinne des Eigenlobs, welches ja bekanntlich stinkt, auch nicht im Sinne christlicher Beicht- und Bekenntnispraxis oder kommunistischer Selbstkritik, sondern schlicht als Auflistung aller Publikationen anhand eines Kriterienrasters: Bücher (allein oder mit anderen), Beiträge in Sammelbänden, Beiträge in wissenschaftlichen Zeitschriften (in peer-reviewten oder anderen), Beiträge in sonstigen Zeitschriften und Printmedien, im Berichtszeitraum gehaltene Vorträge (vor wissenschaftlichem Publikum oder anderem), Forschungsarbeiten auf Antrag oder solche auf Auftrag etc.

Ich hoffte damals im Jahr 2000 (Berichtszeitraum 1996-2000)

1 Das Zukunftsministerium / BM:BWK: Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Mit einem Vorwort von Elisabeth Gehrler, Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Graue Literatur. Auf die Angabe der Seitenzahlen der wörtlichen Zitate hat der Autor angesichts der Tatsachen, dass deren allzuviele sind und das Weißbuch kurz ist, verzichtet.

gut abzuschneiden. Als am Institut für die Selbstevaluation Zuständiger hatte ich nämlich als erster den Überblick über die Forschungsleistungen der Kollegenschaft. Aber dann kam die Fremdevaluation, die Bewertung der dargestellten Forschungsleistungen durch sogenannte peers bzw. – wie es im bereits zitierten Weißbuch heißt – durch „kritische Freunde“. Die Forschungsleistungen des Instituts wurden insgesamt als unzureichend eingestuft. Als Milderungsgrund (wo geurteilt wird, sind nun einmal Richter am Werk) wurde die extrem hohe Lehr- und Prüfungsbelastung des Instituts angeführt. Meine eigenen Arbeiten und die vieler anderer Kollegen wurden eingestuft als sogenannte „Gelegenheitsforschung“. So richtige Forschung ist nämlich Drittmittelforschung, Forschung also, die im Rahmen von Forschungsaufträgen erfolgt, welche von Dritten ausgehen, d.h. von Wirtschaft, Verbänden, staatlichen oder halbstaatlichen Organisationen, jedenfalls Forschung, die bezahlt wird und dergestalt der Universität Geld bringt (nicht dem Forscher). So viel dazu, was meine persönlichen Erfahrungen mit der chose der Evaluation anlangt. Über die dadurch ausgelösten Veränderungen in der Gefühlswelt der Betroffenen, Modifikationen des professionellen Selbstverständnisses u. ä. wäre selbstverständlich eigens nachzudenken. Auf Soziologen und Sozialpsychologen wartet hier ein neues Forschungsthema. Der Drittmittelgeber müsste sich noch finden.

2) Jedenfalls: Diese Prozedur des Bewertens und Beurteilens, des Objektivität intendierenden Rangreihens und Rankings, über lange Zeit beschränkt auf Schüler und Studenten, wird nun unter dem Titel des Qualitätsmanagements ausgedehnt auf Hochschulen, Schulen, die Lehrerschaft, die Direktoren, die Inspektoren (Schulräte), letztlich und tendenziell auch auf die Ministerien, wobei das Mischungsverhältnis von aktivem Beurteilen und passivem Beurteiltwerden je nach Platz in der Hierarchie ein anderes ist. (Die politischen Repräsentanten werden quantitativ evaluiert in der Form demokratischer Wahlen und qualitativ durch die Medien, Industrie und Gewerbe durch das Marktprinzip).

Aber: Warum das jetzt und nicht schon viel früher? Das er-

wähnte Weißbuch ist in punkto Begründung bzw. Motivenoffenlegung eher zurückhaltend. Es verweist auf den sozialen Wandel, auf gesellschaftliche Trends im europäischen und internationalen Maßstab und auf Vorbildländer, die solches längst haben (z.B. Schweden). Konkretisierend nennt es den „Megatrend zur Individualisierung“, den zur „Informationalisierung“ und den der Globalisierung. Da diese angeführten Gründe (?) bzw. Motive den Autoren des papers offensichtlich selber nicht ganz einleuchten, heißt es zwei Seiten später (S. 5): „Das Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Schulen speist sich aus mehreren Quellen: Aus dem Interesse an der Überwindung von Fehlentwicklungen und Schwächen des Systems; aus der Sorge um seine Leistungsfähigkeit, aus der Notwendigkeit der Steuerung der künftigen – autonomisierten – Weiterentwicklung; und zur Koordination der vielen verstreuten Initiativen der Schulentwicklung.“ Die „Steuerung des Systems“ sei „unbefriedigend“, die Lehrerschaft sei nur mangelhaft professionalisiert, sowohl was Didaktik, Methodik und Teamarbeit anlange, als auch was die Unterstützung bei Veränderungsprozessen betrifft. Weiters – so das Weißbuch – Sorge man sich um die Heterogenisierung der Schulen, das schlechte Abschneiden der österreichischen Schüler und Schülerinnen bei internationalen Vergleichsuntersuchungen, die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten und die von Seiten der Wirtschaft immer wieder konstatierte mangelhafte Qualifikation von Absolvent/innen. Qualitätsentwicklung (QE) und Qualitätssicherung (QS) soll „ein besseres Steuerungsinstrument zur Bewältigung des Wandels“ sein.

Das klingt schon plausibler, wenngleich bei näherem Hinsehen die Angelegenheit doch ein bisschen tautologisch ist. Letzten Endes und zusammengefasst heißt das nämlich nichts anderes als: QE und QS sollen sein, damit Qualität ist und gesteigert wird und Qualitätsmängel verhindert werden. Oder: Gute Schulen sollen sein, und schlechte Schulen sollen nicht sein. Das ist zustimmungsfähig. Mein Placet soll die Sache haben, falls man Wert darauf legt.

Ich erkläre mir die Angelegenheit nur eine Nuance anders und behaupte: Der Erhalter von Schule wollte selbstverständlich

immer schon, dass dieses teure Ding, das er sich da zur Nachwuchsrekrutierung leistet, eine gute Schule ist, und er hatte dafür auch die entsprechenden Instrumente. Immer schon wurde das Bildungssystem gesteuert, gelenkt und in die Richtung gedreht, die man für die richtige gehalten hat. Immer schon gab es Überwachung und die mit dieser Aufgabe betrauten Organe und Instrumente. Nur: Diese – alten – Instrumente greifen heute nicht mehr. Etwas dramatisch könnte man mit G. Deleuze sagen: „Wir befinden uns in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus (Institutionen, A.S.), Gefängnis, Krankenhaus, Fabrik, Schule, Familie. Die Familie ist ein ‚Heim‘, es ist in der Krise wie jedes andere Heim, ob schulisch, beruflich oder sonstwie. Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armee reform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Türe klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen.“²

Ich übersetze diese Sentenzen auf unsere Angelegenheit: Repräsentant der Disziplinar-Gesellschaft, welcher nun die Stunde geschlagen hat, war z.B. der Direktor einer Schule, war der Inspektor (Bezirksschulinspektor, Fachinspektor, Landesschulinspektor), der in meiner Junglehrerzeit (1969 und auch noch ein paar Jahre später) unangemeldet in den Unterricht kam. Es war ziemlich klar, vor wem man sich mit dem, was man tat, zu rechtfertigen hatte, wem man Rede und Antwort zu stehen hatte. Wenngleich die Sach- und Fachautorität dieser Repräsentanten der alten Disziplin auch schon mitunter bezweifelt wurde, ihre Amtsautorität schien noch unüberwindlich. Sagen wir mal so: Ein Direktor „war noch wer“, erst recht der Herr Oberschulrat, vom österreichtypischen Hofrat nicht zu reden. Der Titel stand für den Mann. Man ist versucht, die Auflösung dieser alten und traditionellen Autoritätsverhältnisse, deren Wiederherstellung

2 Gilles Deleuze: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Ders., Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt a. M. 1993, S. 255.

weder möglich noch wünschbar sein dürfte, auf die Krise zurückzuführen, für die der Mai 68 symbolisch steht.

Das Weißbuch betont mehrmals, dass man durch das Verfahren des QMs von der alten Systemsteuerung (einer sogenannten „Input-Steuerung“: durch Erlässe und Verordnungen) zu einer neuen, nämlich der „Output-Steuerung“ übergehen wolle bzw. müsse. Dass die alte nicht mehr funktioniert, wird zwar nicht ausdrücklich gesagt, dürfte aber auf der Hand liegen. Die Input-Steuerung als eine Art „top-down-Verfahren“ lebte nämlich von der autoritativen Kraft der einzelnen Instanzen, welche für die Durchführung der Erlässe und Verordnungen in praxi verantwortlich waren. Wenn deren Kraft schwindet, wird klar, dass übergegangen werden muss zu neuen Varianten der Steuerung des Systems, d.h. zu neuen Formen der Steuerung, welche die traditionellen hierarchischen Instanzen mit deutlich neuen Machtinstrumenten ausstatten, welche überdies den Vorzug haben, als solche nicht unmittelbar sichtbar zu sein. Diese neuen Machtinstrumente verbergen sich als Macht-Instrumente einerseits hinter dem Schleier der Wissenschaftlichkeit (der pädagogischen Evaluationsforschung), andererseits entstammen sie der Verfahrensrationalität moderner Unternehmensführung, eben dem Management. Der Freiburger Soziologe Ulrich Bröckling diagnostiziert in einem schönen Text mit dem Titel „Totale Mobilmachung – Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement“ eine „Hegemonie des managerialen Denkens in nahezu allen Lebensbereichen [...] Geht man nach dem Sprachgebrauch, werden inzwischen nicht nur Wirtschaftsunternehmen gemangelt, sondern auch die Karriere, der Familienalltag und Beziehungsprobleme, Behörden ebenso wie Bürgerinitiativen. Kein Krankenhaus ohne Pflegemanagement, keine Theatergruppe ohne Kultur-, keine Hochschule ohne Bildungs- und keine Volkshochschule ohne Weiterbildungsmanagement; selbst die militärische Fortsetzung der Außenpolitik firmiert nicht als Krieg, sondern als Krisen- oder Konfliktmanagement [...] Mit Management verbinden sich positiv besetzte Assoziationen wie Klarheit, Unkompliziertheit, Sachlichkeit, Kompetenz und Effizienz. Management präsentiert sich als Kategorie des kalkulierten Fortschritts und ist als solche nicht nur der Legitimationspflicht ent-

hoben, sondern verfügt selbst über ein beachtliches Legitimationspotential. [...] Wer seine Tätigkeiten, was immer es sei, in der Nähe des Managements positioniert, verschafft ihnen jene neue Qualität, welche Distinktion im Sinne höherer Weihen sicherstellt [...]. Wenn Sozialverwaltungen im Rahmen des Neuen Steuerungsmodells sich als kundenorientierte Dienstleistungsunternehmen zu begreifen haben, von kameralistischer Haushaltsführung auf Budgetierung umstellen [...], wenn Restaurants ihre Firmenphilosophie auf der Speisekarte verkünden, ihren Rechnungen Fragebögen beilegen und die Gäste bitten, Essen und Service zu bewerten (evaluieren, A.S.), Menschen den ökonomischen Umgang mit der Ressource Ich entdecken und noch ihren Feierabend nach den Rezepten aus dem letzten Zeitmanagementseminar verplanen, dann erweist sich Management auch höchst praktisch als übergreifendes Dispositiv zeitgenössischer Menschenführung.“³

Also: Kein Qualitätsmanagement ohne Selbstmanagement der Beteiligten. Keine Leitung einer Schule ohne aktive Selbstführung der Beteiligten im Sinne genormter Qualitätsstandards. Keine Universität, kein Institut, keine Schule, keine Firma ohne Firmenphilosophie, ohne „mission statement“, ohne Leitbild.

3) „Ohne Leitbild“ hieß ein Aufsatz von Theodor W. Adorno aus den sechziger Jahren, und dieser Titel war bei Adorno imperativisch gemeint. Heute werden wir sagen müssen: Ohne Leitbild geht gar nichts mehr.

Deshalb beginnt QE an Schulen mit einer Leitbilderstellung. Ohne Leitbild wissen Schulen offenbar nicht, wozu sie da und gut sind. Im Weißbuch heißt es: „Gerade Schulen kommen aufgrund gleichbleibender Tages- und Jahresabläufe oft die Ziele abhanden, die sie als Organisation erreichen sollen oder wollen.“

Die detaillierte und fortlaufend veränderbare Variante desselben ist das „Schulprogramm“. In diesem sind „operationalisier-

3 Ulrich Bröckling: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (Hsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M. 2000, S. 131 f.

bare Entwicklungsziele“ festgeschrieben. Diese wiederum bilden den Kriterienraster zur Evaluation der Schule als ganzer.

„Das Schulprogramm ist das zentrale Instrument zur QE und QS an einer konkreten Schule“. Der dem Schulprogramm beigegebene Entwicklungsplan könnte – so unser aller Weißbuch – „beispielsweise festhalten, was bisher geschah und daran das gesetzte Ziel anschließen“ (z.B. die Dropoutrate der Schule, Vergleich mit dem österreichischen Durchschnitt, Schule liegt verglichen mit dem Durchschnitt gut, Ziel: weitere Senkung der Dropoutrate um 2%).

Die Überprüfung der selbstgesetzten Ziele wird zunächst selbstevaluierend vorgenommen. Diese Selbstevaluation – so heißt es – „ist eine nötige Konsequenz der größeren Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule im Zuge der Autonomisierung. Die laufende Verbesserung der eigenen Arbeit wird zum ureigenen Anliegen der Schule selbst und nicht bloß zum Wunsch oder Diktat der Aufsichtsbehörde.“ Bemerkenswert in dieser Textstelle scheint mir vor allem das „nicht bloß“. Der Weißbuchtext gibt damit zu, dass das Diktat der Aufsichtsbehörde bleibt und keineswegs im Zuge der Autonomisierung verschwindet. Mit Autonomie ist also nicht Selbstgesetzgebung (autos nomos) gemeint, wie man in der griechischen Antike noch glaubte, sondern schlicht, dass das Diktat der Aufsichtsbehörde als Wille verinnerlicht wird. Der Gehorsam wird zum begeisterten, zumindest zum habituellen Gehorsam.

Etwas milder formuliert: Die Steuerungsarbeit wird damit zumindest teilweise vom Steuermann an die Ruderer abgegeben, die im Zuge der Autonomisierung jetzt nicht mehr nur rudern, sondern auch steuern dürfen, selbstredend nur, wenn sie das im Sinne des Steuermannes und des Kapitäns (bzw. des Schiffseigentümers) tun. Das Weißbuch ist diesbezüglich ziemlich unmissverständlich, z.B. wenn es heißt: „Dennoch ist eine externe Überprüfung der Qualität der Selbstevaluation notwendig. Diese soll im Rahmen der Metaevaluation durch die Schulaufsicht erfolgen. In den meisten Fällen wird die Überprüfung auf der Grundlage des Schulprogramms ausreichen, um die Schulen zu einer kontinuierlichen QS zu veranlassen.“ Nur wenn Zweifel an der Glaubwürdigkeit eines Schulprogramms bestehen oder wie-

derholt Klagen über eine Schule vorgetragen werden, sollen auf der Grundlage einer gründlichen Inspektion der Arbeit der Schule entsprechende Vorgaben erfolgen. Ich interpretiere: Wenn die neuen, ebenso sanften wie penetranten Methoden nicht funktionieren sollten, wird auf die alten, gröberen zurückgegriffen.

Zu den Maßnahmen der QE und QS gehören dann natürlich auch solche der Personalentwicklung bzw. des „human resources management“. Speziell ist es der Job des Direktors (in Kooperation mit der Schulaufsicht), z.B. regelmäßige „Mitarbeiter-Gespräche“ mit den Lehrern zu führen. Das sind Vier-Augen-Gespräche, in denen die Aufgaben des Lehrers zur Debatte stehen, der Grad ihrer Erfüllung konstatiert wird, Entwicklungsmöglichkeiten und -perspektiven diskutiert werden u.a.m., deren Ergebnisse dann in entsprechenden Protokollen festgehalten werden, wobei diese Protokolle die Grundlage des nächsten Mitarbeitergesprächs bilden. Konsequenz derartiger Mitarbeitergespräche können auch spezielle Fortbildungsmaßnahmen sein, Nachschulungsmaßnahmen zur Behebung professioneller Defizite, ein coaching, letzten Endes all das, was im human resources management moderner Unternehmensführung längst wohlgeübte Praxis ist.

4) Unser ministerielles Programmpapier weiß natürlich sehr gut, dass die Implementierung all dieser Maßnahmen des QMs unter derzeit noch bestehenden Bedingungen eine harte Nuss ist. Die eingangs erwähnte Klage darüber, dass die Lehrerschaft die geplanten Veränderungsprozesse nicht ausreichend bzw. gar nicht unterstützt, diesen vielmehr mehrheitlich die kalte Schulter zeigt, gibt indirekt Auskunft, warum das eine harte Nuss ist.⁴ Deshalb spricht das Papier in seinen Schlusskapiteln auch von notwendigen „Anpassungen im Dienstrecht im Sinne des neuen LDG“. Gemeint sind v.a. die Einführung neuer Arbeits-

4 Wer kann es sich schon leisten, diese „Veränderungsprozesse“ nicht eifrig mitzutragen, es sei denn definitiv gestellte Lehrer mit 30 und mehr Dienstjahren. Die im Herbst 2003 erfolgte Versetzung von tausenden Lehrern und Lehrerinnen in den Vorruhestand (mit erreichtem 55. Lebensjahr), kann auch als Versuch interpretiert werden, diese harte Nuß zu knacken.

zeitregelungen und eine deutliche Verschiebung im Aufgabenprofil von Lehrern. Wörtlich heißt es: „Die neuen Anforderungen wie Zusammenarbeit im Team, Übernahme organisatorisch-betrieblicher Aufgaben in autonomen Schulen, Entwicklung und Evaluation im Rahmen des Schulprogramms erfordern sowohl Arbeitszeit als auch einen Arbeitsplatz an der Schule, der heute für Lehrende kaum vorhanden ist. Unter Fachleuten, die mit der jetzigen Organisation der Schulentwicklung befasst sind, besteht darum Einigkeit, dass Anpassungen im Dienstrecht im Sinne des neuen LDG nötig sind.“

Ins Auge gefasst werden also v.a. die „Überwindung des Prinzips der offiziellen Gleichheit aller Lehrerinnen und Lehrer sowie der Lehrerautonomie im Klassenzimmer“⁵, innerschulische Aufstiegsmöglichkeiten für Lehrer und Lehrerinnen in eine „Art mittleren Managements“. Dafür sollen Schulen auch (ihrer Größe entsprechend) spezielle Ressourcen erhalten. Auf lange Sicht geht es natürlich darum, das bestehende Gehaltsschema aufzubrechen und Leistungslöhne und andere incentive-Systeme einzuführen. Mit der gewerkschaftlichen Geschlossenheit der Lehrerschaft wird es dann ein Ende haben. Das Ende der Pragmatisierung ergänzt das Programm im Sinne einer optimalen Steuerbarkeit des Systems.

Der Schulverwaltung wird in Zukunft vor allem – so das paper in kaum überbietbarer technokratischer Sprache – „die Kontrolle des Outputs zufallen. Dabei kann auch bei größerer Selbständigkeit der einzelnen Schulen die Systemebene nicht auf Möglichkeiten der Steuerung und Intervention verzichten“. Für diese Steuerungsfunktion stehen der System- bzw. Kapitänsebene eine Reihe von Strategien zur Verfügung. Mit entwaffnender Offenheit nennt es auf S. 41 „Vertrag“, „Evaluation“ und „Akkreditierungsverfahren“, welche analog zu den Fachhochschulen die Finanzierung einer Schule von definierten Leistungen abhängig machen.

Diese „Umsetzung des Vertragsgedankens wird auch“ – so

5 Dass die sog. Schulautonomie die Lehrerautonomie (im Klassenzimmer) schwächen wird, habe ich in meinem Buch „Im Schatten des pädagogischen Eros“, Wien 1996 ausführlich beschrieben. Siehe dazu speziell das Kapitel „Die totale Schule“.

heißt es abschließend – „zahlreiche Fragen über Sanktionen und Eingriffsmöglichkeiten aufwerfen“ (S. 42). Wie wahr, wie wahr!

5) Der schon erwähnte Gilles Deleuze hat den Zustand, dem wir uns heute nähern, schon vor dreizehn Jahren beschrieben. In seinem schon erwähnten „Postskriptum über die Kontroll-Gesellschaften“ schreibt er, dass nicht nur die alte „Einschließung“ Fabrik zum Unternehmen wird, sondern im Grunde alle Institutionen bzw. öffentlichen Einrichtungen unternehmensförmig werden.

„Die Fabrik war ein Körper, der seine inneren Kräfte an einen Punkt des Gleichgewichts brachte, mit einem möglichst hohen Niveau für die Produktion, einem möglichst tiefen für die Löhne; in einer Kontrollgesellschaft tritt jedoch an die Stelle der Fabrik das Unternehmen, und dieses ist kein Körper, sondern eine Seele, ein Gas. Gewiss war auch in der Fabrik schon das System der Prämien bekannt, aber das Unternehmen setzt eine viel tiefgreifendere Modulation jedes Lohns durch, in Verhältnissen permanenter Metastabilität, zu denen äußerst komische Titelkämpfe, Ausleseverfahren und Unterredungen gehören. Die idiotischsten Spiele im Fernsehen sind nicht zuletzt deshalb so erfolgreich, weil sie die Unternehmenssituation adäquat zum Ausdruck bringen. Die Fabrik setzte die Individuen zu einem Körper zusammen, zum zweifachen Vorteil des Patronats, das jedes Element in der Masse überwachte, und der Gewerkschaften, die eine Widerstandsmasse mobilisierten; das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettbewerb und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und spaltet. Das modulatorische Prinzip des Lohns nach Verdienst verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit etwas fertig wird: Unternehmen,

Weiterbildung, Dienstleistung sind metastabile und koexistierende Zustände ein und derselben Modulation [...]. Man bringt uns bei, dass Unternehmen eine Seele haben, was wirklich die größte Schreckensmeldung der Welt ist. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle [...].“⁶

Was 1990 (in diesem Jahr erschien der Text in franz. Sprache, drei Jahre später auf deutsch) noch etwas geheimnisvoll geklungen haben mag, ist heute alles andere als geheimnisvoll. „Big Brother“, „Starmania“ u. ä. simulieren die Ausleseverfahren moderner Unternehmen, selbst das sogenannte „360-Grad-feedback“⁷, in welchem die Mitarbeiter einer Unternehmensabteilung sich wechselseitig beurteilen/kontrollieren und gegebenenfalls entlassen, ist inkludiert. Im Bildungsprogramm-papier der EU „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ aus dem Jahre 1996 heißt es: „Den Unternehmen kommt im Bildungsbereich eine wachsende Rolle zu. Sie haben zur Verbreitung der aus ihren Erfahrungen gewonnenen neuen Kompetenzen beizutragen [...], Schule und Unternehmen sollen aneinander angenähert werden (S. 56, auch S. 62) [...], Allgemeinbildung und Berufsbildung bilden keinen Gegensatz mehr und sind nicht mehr voneinander zu trennen [...], zwischen Schule und Betrieb wurden Brücken geschlagen. Dies zeigt, dass die einstigen kulturellen und ideologischen Barrieren zwischen Schule und Betrieb mehr und mehr verschwinden [...]“ (S. 45). Unter der Überschrift „IV. Wege in die Zukunft“ erklärt das Papier feierlich „das Ende der großen doktrinären Diskussionen über die Bildungsziele“. Bildungstheorie und Allgemeine Pädagogik werden also abgeschafft.

Und das Memorandum von Lissabon „Über lebenslanges Lernen“ aus dem Jahre 2000 will das „Lernen stärker im Erwachsenenleben verankern. Beim lebenslangen Lernen werden sämtliche Lernaktivitäten als ein nahtloses, von der Wiege bis zum Grab

6 Deleuze, a.a.O., S. 256 f.

7 Siehe dazu: Ulrich Bröckling: Das demokratisierte Panoptikum. Subjektivierung und Kontrolle im 360-Grad-Feedback. In: Axel Honneth/Martin Saar (Hsg.), Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt a. M. 2003. S. 77-93.

reichendes Kontinuum gesehen“. Der Tendenz nach geht es um die Obsoleterklärung aller sogenannter „Abschlüsse“ und damit womöglich verbundener Ansprüche. Stattdessen sollen „alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – die gleiche Chance haben, sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen.“ Und dies in Permanenz. In den Kontrollgesellschaften wird man eben nie mit etwas fertig.

Nicht nur QE ist eine Art „work in progress“, sondern auch das Lernen, vor allem dann, wenn man es als Anpassung versteht und der vielgepriesene Wandel die einzige Konstante bildet.

Qualitätsmanagement

Qualitätsmanagement steht für alle Maßnahmen einer Institution, die dazu dienen sollen, Qualität zu schaffen, zu sichern und zu verbessern. Qualität im allgemeinen Sinn bedeutet Beschaffenheit, Güte oder Eigenschaft – kurz: das Wesen eines Gegenstandes. Alltagssprachlich wird Qualität mit Eigenschaften wie Zufriedenheit, Solidität und Gründlichkeit verbunden. Im praktisch wirtschaftlichen Sinn wird versucht, mit dem Begriff Qualität eine Messbarkeit zu vereinbaren. Eine Vielzahl von Einrichtungen zur Feststellung von Qualität, die dieser Auffassung entspricht, haben sich in den letzten Jahrzehnten etabliert, so etwa das Österreichische Normungsinstitut (ÖNORM), die Internationale Standardisierungsorganisation (ISO/DIS 8402:1991) bzw. das Deutsche Industrie Normierungsinstitut (DIN 55350). Diese definieren Qualität als die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse beziehen (vgl. DIN/ÖNORM/ISO; www.qualityaustria.com). Als Produkt ist hier jede Art von Waren oder Rohstoffen wie auch der Inhalt von Entwürfen, Plänen und Projekten zusammengefasst, während die Tätigkeiten verschiedenste Dienstleistungen und Prozesse bezeichnen.

Ausgehend von betrieblichen Qualitätszirkeln in japanischen Unternehmen in den 1950er Jahren kommt es in Europa in den 1980er Jahren zu ersten Qualitätsmanagementbestrebungen, die über eine bloße Produktionskontrolle im Ford'schen oder Taylor'schen Sinn hinausgehen. Während in Japan eine intensivere Weiterentwicklung der Maßnahmen im Qualitätssektor hin zu ganzheitlicheren Verfahren wie dem Total Quality Management stattfindet, werden in Europa diejenigen verwendet, die auf Produkt- und Prozessmessung bzw. -sicherung abzielen. Die zunächst größte Verbreitung findet das normierte Qualitätssicherungssystem nach ISO 9000ff. – nunmehr aktuell: ISO 9000ff.:2000 (vgl. www.qualityaustria.com) –, das in vielen Insti-

tutionen das Herzstück der Qualitätsmanagementbestrebungen ausmacht. Ein entscheidender Grund für die Einführung dieses Systems wird darin gesehen, dass die Abnehmer von Waren oder Leistungen den hohen Zeit- und Kostenaufwand für die Prüfung der Güte einsparen. Dazu wurde eine einheitliche ISO-Norm vereinbart, auf die sich Abnehmer grundsätzlich verlassen können sollen. Als Träger einer derartigen Norm soll aber auch der Hersteller im Vorteil gegenüber seinen Mitbewerbern sein. Diese zunächst aus dem militärischen Bereich stammenden, aber auch in anderen sensiblen Gebieten wie der friedlichen Nutzung von Kernenergie und der Raumfahrt oder auch bei bestimmten staatlichen Behörden verwendeten Normen versprechen Verlässlichkeit und gleichbleibende Qualität – Kriterien, die für das Abschließen von Verträgen große Bedeutung haben. Damit überprüft werden kann, ob die jeweilige Institution auch die dafür vorgesehenen Normen einhält, werden eigene Zertifizierungsbetriebe gegründet. Entscheidend für das Ausweisen von Qualität wird also die Anerkennung durch eine Zertifizierungsagentur, die ihrerseits Experten für das Zertifizieren, nicht jedoch für das zu Zertifizierende bereitstellt.

Soziale und pädagogische Einrichtungen werden seit den 1990er Jahren als Ziele, die auch neuer Qualitätsmanagementmethoden bedürfen, in den Blick genommen. Bei der damit losgetretenen Diskussion wurde und wird ein Anspruch nach Veränderung eingefordert und damit transportiert, dass diese Einrichtungen bisher kaum etwas oder zu wenig für die Herstellung und Sicherung guter Arbeitsergebnisse geleistet hätten. Qualität als neue Perspektive für die Ausrichtung pädagogischen Handelns scheint demnach Folge veränderter Prioritätensetzungen der Bildungs- und Sozialpolitik zu sein: Im schulischen wie hochschulischen Bereich soll unter den Chiffren „Wettbewerb“ und „Exzellenz“ eine wie auch immer geartete Leistungs- und Ertragssteigerung durch Vergleichbarkeit erzielt werden.

In speziellen Handlungsfeldern der Pädagogik – wie der Sozialpädagogik, der Behinderten-/Integrations-/Normalisierungs-/Rehabilitations-/Sonderpädagogik – kämpfen Einrichtungen seit jeher mit der Dauerthematisierung der Frage nach ihrem theoretischen Konzept. Durch diese Verunsicherung lassen sich neue

Steuerungsmaßnahmen unter dem Titel „Qualitätsmanagementdebatte“ leichter ein- und durchführen. Vordergründiges Ziel der Qualitätsmanagementsysteme ist eine Kostensenkung durch Effizienzsteigerung, ein ständiges Erkennen von Verbesserungspotenzialen und eine Entwicklung hin zu Wettbewerbsorientierung im Spiegel der Marktwirtschaft. Eine pädagogische Argumentation wird in beiden Bereichen weder eingefordert noch beachtet, obgleich dieser Diskurs auf eine Bewertung der Pädagogik in unterschiedlichen Anwendungsbereichen abzielt, also ihre Güte feststellen möchte und somit zu einem genuin pädagogischen Problem wird (vgl. Köpp/Neumann 2003, 98 f.; Galiläer 2005, 12 bzw. 107 ff.).

Im Zuge der Einführung von Qualitätsmanagement sollen auch Standards und Normen greifen, die – neben erheblicher Bürokratisierung von Abläufen, enormen „Qualitätsherstellungskosten“ und einem hohen Zeitaufwand – eine universelle Sprache garantieren sollen. Verbunden mit der Herstellung dieser einheitlichen Terminologie für Begriffe wie „Anforderung“, „Kundenzufriedenheit“, „Produkt“, „Prozess“, „System“, „Qualität“ und „Qualitätsverbesserung“ müssen sich auch pädagogische Begriffe in der Umstellungspraxis dem zertifizierten Sprachduktus unterordnen. Aktuell wird terminologisch vor allem die „Kundenorientierung“ in den Mittelpunkt gestellt, deren Bedürfnisse nicht nur erfüllt, sondern übertroffen werden sollen. Für die Pädagogik ist dies zumindest in zweifacher Hinsicht eine Herausforderung: von einem einzigen „Kunden“ auszugehen und den Kundenstatus der Adressaten an sich anzunehmen, also einen zumindest hinsichtlich eigener Bildungsansprüche „Kundigen“. Dieser sich abzeichnende Paradigmenwechsel in der Bestimmung der Adressaten der Pädagogik öffnet eine breite Front an Verständnisfragen, die einer eingehenderen und eigenständigen Analyse bedürften und wohl mit vorschnellem Jubel der Vertreter der Pädagogik vom Kinde/Kunde aus noch nicht hinlänglich abgeschlossen sein dürften.

Konkreten pädagogischen Niederschlag hat die Qualitätsmanagementwelle im Bereich von Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen gefunden. Seit Mitte der 1990er Jahre finden über diverse Kurse und Coachingangebote diese Verfahren in den Sozi-

al- und Bildungsbereich Eingang. Viele leitende Mitarbeiter und so genannte Multiplikatoren aus unterschiedlichsten pädagogischen Einrichtungen konsumieren nun Qualitätsmanagementkurse, weil diese klare Problemlösungen für effektive Betriebsführung und Arbeitszielerreichung anpreisen. Gleichzeitig scheint diese Annäherung an Verfahrensweisen der Wirtschaft eine konkrete Vorbereitung der zunehmenden „Privatisierung“ der „öffentlichen Dienstleistung Bildung“ darzustellen. Mit dem Umbau der politischen Zuwendungen für den Bildungs- und Sozialbereich kommt es zunehmend zur Veränderung in der Kommunikation und Beziehung zwischen Staat und gemeinwesenorientierten Einrichtungen. Dies bedeutet, dass anstelle der individuellen Fördervereinbarungen bzw. Direktfinanzierung durch die öffentliche Hand quasi objektivierte öffentliche Ausschreibungen erfolgen. Pädagogische Anliegen werden als Produkte definiert und an Bieter mit dem besten Leistungsausweis vergeben, es zählen vorab definierte „Outputs“ bzw. „Outcomes“. Damit die Verträge und deren Erfüllung leichter überprüft werden können, wird in der Leistungsbeschreibung ein Qualitätskatalog eingefordert, der Kontrollgrundlage sein soll. Soziale Einrichtungen stehen bereits derzeit vor der Aufgabe, die Qualität ihrer „Dienste“ zu beschreiben, zu überprüfen und zu sichern, um überhaupt noch weiterbestehen zu können, Bildungseinrichtungen werden wohl zunehmend diesem Trend folgen müssen – so liest sich etwa das Leitbild der Universität Wien bereits wie ein gängiges Qualitätsmanagementhandbuch. Ausgehend von traditionell ableitbaren Widerständen sozialer Einrichtungen bei der Implementierung von betriebswirtschaftlich orientierten Qualitätsmanagementsystemen zeigt sich neuerdings die Tendenz, Ausformungen von Qualitätsmanagement selbst zu erstellen und auszuhandeln, damit die konstruierten Standards der geübten Handlungspraxis gerecht werden. Die Sammelbände zur aktuellen Diskussion von und die neuen Ausbildungslehrgänge zum Qualitätsmanagement in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit vermehren sich in den letzten Jahren nahezu exponentiell. Diese Entwicklung im Sozialbereich wird angesichts der Schaffung eines künstlichen Wettbewerbs in der Art des „Programme for International Student Assessment (PISA)“ und der

„Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)“ bzw. von Schul- und Hochschulrankings die Bildungseinrichtungen mit ungebremsster Heftigkeit treffen, auch wenn hier noch vor allem das Evaluationsthema vorherrschend ist (vgl. Galiläer 2005, 222). Streitpunkte – etwa die Unterscheidung der Wirkungen äußerer Einflüsse von intendierten pädagogischen Handlungsweisen – werden wohl eingeebnet werden. Die Qualitätsdebatte wird nicht theoretisch-systematisch geführt, sondern schon immer als Umsetzungsproblem der Praxis diskutiert.

Die wenigen systematischen Analyseversuche des Qualitätsbegriffs für den Bildungsbereich, so etwa bei Harvey und Green, setzen ebenfalls ein Verständnis der Vortrefflichkeit oder Exzellenz bezogen auf das Erfüllen von Standards voraus bzw. das Vollbringen von Fehlerlosigkeit in Bezug auf den Auftrag, Qualität zu erbringen. Es gehe darum, vorher vereinbarte Anforderungen auf bestmögliche Weise zu erreichen und vom Anspruch der Zweckmäßigkeit auszugehen. Pädagogisches Orientieren an Qualität habe auch den pragmatischen Aspekt des Tauschwertes – vor allem für den Finanzier pädagogischer Arbeit – eingeführt und schaffe mit der Bestimmung des geldhaften Wertes der Pädagogik einen betriebswirtschaftlichen Zugang zur Beurteilung. Die daraus abzuleitende und bestechende Formel lautet: Warum mehr bezahlen, wenn – scheinbar – dasselbe Gut billiger zu haben ist. Diese Logik fließt gerade in das Vergabewesen im Sozialbereich ein, wonach unter der Diktion des Bestpreises eine scheinbar objektive Instanz der Effizienzbestimmung eingeführt wird. Wer über die spezifische Bestpreisqualität entscheidet, bleibt offen; dass hier wohl kaum Fachexpertisen aus unabhängigen Kreisen eingeholt werden, bleibt zu befürchten. Letztlich wird Qualität unter diesem Gesichtspunkt unter vordefinierten Leistungsindikatoren betrachtet, die vorgeben, die Effizienz der Arbeit bewerten zu können. Aus der Praxis betrachtet führt dies zur Suche nach messbaren Größen und somit zu einer tendenziösen Bewertung, da nur über diese künstlich geschaffenen Fakten Aussagen gemacht werden sollen.

Harvey und Green rücken für den Bildungsbereich letztlich den Transformationsaspekt als spezifisches Qualitätsmoment ins

Bild. Bildungsprozesse zeigen laut dieser Auffassung ihre Qualität nicht in der Arbeit für den Kunden, sondern in der Arbeit am Kunden – zum einen, um Weiterentwicklung des Kunden zu bewirken, zum anderen, um „Empowerment“ beim Kunden einzuleiten. Bezogen auf die Weiterentwicklung wird hier eine qualitativ anspruchsvolle Erziehungseinwirkung verstanden: „... es kommt zu einer Steigerung gegenüber der Ausgangssituation, ökonomisch formuliert: es kommt zu einer Wertsteigerung (value added)“ (Harvey/Green 2000, 31). Hier wird also Maß genommen in Bezug auf die Mehrung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer am pädagogischen Prozess. Damit keine unzumutbaren Verkürzungen vorgenommen werden, soll die Explorierung der Steigerung vor allem durch die Lernenden selbst vorgenommen werden. Das Problem mit dem Begriff „Empowerment“ jedoch ist vergleichbar mit dem des Qualitätsbegriffs, verheißt er doch eine unspezifische „Selbstermächtigung“ für alle in allen Fällen. Praktisch umgesetzt überlässt der auf Empowerment abzielende Transformationsprozess die Lernenden sich selbst. Die Lernenden sollen nicht nur zu Gestaltern und Besitzern ihres Lernprozesses werden, sondern auch gleich die Verantwortung für alle Bedingungen des Lernens sowie der Standards des Wissenserwerbs und der Wissensüberprüfung selbst übernehmen. Diese Ermächtigung der Lernenden zeigt sich nach Harvey und Green in der evaluativen Macht durch Artikulation der Zufriedenheit, in der Überwachung garantierter Mindeststandards, in der Kontrolle des eigenen Lernens etwa in Form der Auswahl des Unterrichts und – wie sollte es pädagogisch denn anders sein – in der Entwicklung nicht näher ausgeführter kritischer Fähigkeiten (vgl. ebd., 32 ff.).

Angesichts dieser erziehungswissenschaftlichen Analyse des Qualitätsbegriffs wird derjenigen Substanzlosigkeit der Diskussion das Wort geredet, von der auch bereits Helmut Heid spricht, wenn er zunächst auf die Unterstellung eingeht, „dass sich die Qualitätsgesichtspunkte oder -kriterien aus der zu beurteilenden ›Sache‹ ergeben oder ergeben sollten“ (Heid 2000, 48), und im selben Atemzug feststellt, „dass es ›die Sache‹ als objektiv handlungsunabhängige und als subjektiv uninterpretierbare Größe gar nicht gibt und geben kann“ (ebd., 48 f.). Um eine „Sache“

hinsichtlich ihrer Qualität analysieren zu können, muss sie zuerst normativ gesetzt werden; dies nimmt die Analyse im gegenwärtigen Qualitätsmanagementdiskurs nicht vor. Gleichwohl kann aber Heids weiterführende Kritik an den Gegnern messtheoretischer Qualitätskontrollen in Frage gestellt werden. So hält er fest:

„Kritiker messtheoretisch abgesicherter Beurteilungen scheinen es für überflüssig zu halten, sich selbst und anderen Rechenschaft darüber abzulegen, woher und wie zuverlässig sie eigentlich dasjenige kennen, was ihres Erachtens in den kritisierten Qualitätskontrollen zu kurz kommt“ (Heid 2000, 50). Hierfür sollte nun doch gerade eine erziehungswissenschaftliche Diskussion Sorge tragen, damit Aussagen über die Sache der Pädagogik sich weder in „hoch selektive, unausgewiesene Bewertungen“ flüchten noch von Fachunverständigen in eine losgelöste Worthülse „Qualität“ verwandelt werden können. Ob die der Qualitätsdiskussion zuarbeitenden, den Kunden-, Dienstleistungs- und Wettbewerbsbegriff affirmativ übernehmenden empirischen Analysen einer großen Zahl an Schul- und Bildungsforschern dies leisten, bleibt mehr als fraglich und dürfte zunächst eher als Flucht nach vorne, ganz im Sinn der internationalen Normierungsexperten wie etwa des Direktors für Regulierungsangelegenheiten der Europäischen Kommission, einzuschätzen sein: „Wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit ist das wichtigste Ziel der Europäischen Gemeinschaft, und Normen tragen wesentlich zum Abbau von Regeln und Vorschriften bei. Die Kommission möchte möglichst eng mit dem Europäischen Normungssystem zusammenarbeiten. [...] Normung ist der einzige Weg zur Selbstregulierung“ (Deutsches Institut für Normierung 2005)¹.

Die Qualitätsmanagementdebatte weist zwar keine erziehungswissenschaftlich bedeutsame Kategorie auf; fachlich angemessenes Handeln und der Umgang mit dem der Pädagogik innewohnenden „Technologiedefizit“ sind in anderer Hinsicht zu

1 Deutsches Institut für Normierung (2005): Wachstum durch Normen. <http://www2.din.de/sixcms/detail.php?id=21635> [Stand 12. 7. 2005].

prüfen, als dies in den zuvor skizzierten Ansprüchen einer auf Allgemeingültigkeit abzielenden semantischen Hülle aufgezeigt wurde. Für die Zukunft heißt das gleichwohl eine Dauerthematization von „Qualität“, weil die Themenvorgabe der Pädagogik bekanntlich nicht zuerst fachlichen Diskussionen, sondern öffentlichen Aufgeregtheiten entspringt, frei nach der Parole: Mehr anstrengen, mehr bewegen.

Am Ende des Schulsystems: Outputsteuerung durch Bildungsstandards

Bemerkungen zur Ambivalenz der Standardisierung

Unter *Bildungsstandards* wird im deutschsprachigen Raum ein Instrument verstanden, mit dem einerseits Normen hinsichtlich zu erbringender Arbeitserträge im Schulbildungswesen festgelegt werden. AdressatInnen der Normierungsbemühungen sind sowohl Individuen als auch Institutionen. Denn es wird festgelegt, was SchülerInnen können sollen und damit auch gleichzeitig, worauf die Institution Schule hinarbeiten muss. Andererseits sollen die zur Erfassung der tatsächlichen Lernleistungen entwickelten Tests Aufschluss darüber geben, ob die als Norm festgelegten Standards auch erreicht wurden. Zu unterscheiden sind daher die eigentlichen Standards von den Standardtests.

Während Standardtests fachdidaktische Fragen und Probleme der Testtheorie, der Validität, Reliabilität und Objektivität, d.h. der empirischen Erfassung, der Produktion von Aufgaben und der Interpretation von Daten aufwerfen, müssen Fragen nach den zur Norm erhobenen Standards davon getrennt werden, weil darin die Frage nach der Auswahl und Legitimation von Bildungs-, Lern- oder Unterrichtszielen aufgehoben ist. Dies ist auch deswegen nötig, da im Instrument Bildungsstandards schon auf theoretischer Ebene beide Elemente ein zirkuläres Verhältnis zueinander, bezogen auf den Prozess der Entwicklung der Instrumente, eingehen. Die viel beanspruchte Rede eines Wechsels von der „Input- hin zur Outputsteuerung“ muss bei genauerer Sicht ebenfalls differenzierter dargestellt werden. Vermutlich handelt es sich eher um eine Akzentuierung, eher um eine Verschiebung zunächst des bildungspolitischen Interesses zugunsten messbarer Größen, d.h. Leistungen, auf deren Grundlage Entscheidungen zielsicherer zu treffen seien als ohne (evidence based policy).

Bildungsstandards: zirkulär ohne Ende

Das Instrument Bildungsstandards soll insgesamt die Funktion der Datenbeschaffung zwecks einer auf Fakten basierenden Systemsteuerung erfüllen und liegt daher notwendigerweise auf der Outputseite des Schulsystems, weil ex post facto Schritte unternommen werden sollen, auf die ermittelten Ergebnisse zu reagieren. Dennoch handelt es sich, prozessual gesehen, bei den Bildungsstandards auch um ein Element der Inputsteuerung, dessen funktionale Einbettung nur sinnvoll ist im Reigen aus Normierung des Inputs, Erhebung der Ergebnisse, Auswertung, Interpretation und Wertung derselben, Reformulierung der Inputnormen, erneuter Erhebung der Ergebnisse usw.

Alle Qualitätsmanagementsysteme, worunter hinsichtlich seiner Funktionalität auch das Instrument Bildungsstandards zu nennen ist, zeichnen sich durch ebendiese zirkuläre Struktur aus:

„Der Vorgang insgesamt gilt der Sorge um die Erhaltung und Steigerung von Qualität im nationalen und internationalen Wettbewerb konkurrierender Qualitäten. Qualität hat und Qualität ist, wovon [...] festgestellt wurde, dass es einem Standard oder einer Norm genügt beziehungsweise eine bestimmte Schwelle auf einer mehr oder weniger genau geeichten Skala von Qualitätsgraden wenigstens nicht unterschreitet.“ (Ruhloff 2008, 313)

Da im Falle der Bildungsstandards diejenige Norm aber, die als Messlatte vorausgesetzt wird, erst eine im Verlauf des Instrumentes zu produzierende ist¹, fließen die Testergebnisse als In-

1 Dieser Modus wird von bildungspolitischer, aber auch bildungswissenschaftlicher Seite unter Hinweis auf die pragmatische Vorgehensweise der Entwicklung und Implementation der Bildungsstandards legitimiert, wobei die Argumentation dabei eine viel diskutierte und kritisierte Entscheidung, nämlich die (vorläufige) Entscheidung zugunsten von Regel- und nicht Mindeststandards aufgreift und dergestalt der technisch-fachwissenschaftliche Diskussionsstrang mit dem sozial-politischen sich kreuzt: „Die jetzt vorgelegten Bildungsstandards stehen am Anfang einer Entwicklung [...]: Erst nach der Präzisierung von Teildimensionen und Niveaustufen, die aus einer künftigen wissenschaftlichen Validierung der Standards und der Aufgabenbeispiele resultieren, wird es möglich sein, Mindeststandards

put zur Nachjustierung der Standards in der nächsten und in allen nachfolgenden Schleifen des Qualitätszirkels erneut in den Prozess ein. Er hat und kennt insofern kein natürliches Ende. Die als Norm ausgewiesenen Standards können als Produkt vorangegangener Erhebungen wie auch als Vorgabe für die Veränderung, gegebenenfalls auch Beibehaltung der nachkommenden bezeichnet werden. Die intendierte Anhebung der Qualität erfolgt zwischen den Operationsschleifen, sozusagen als Feedback, indem erst über den Weg der wiederholten Testungen die ihnen zugrunde gelegten Normen fortlaufend produziert und angepasst werden, woraufhin dann die folgenden Tests ihrerseits an die veränderten Standards erneut angepasst werden müssen. Das Instrument Bildungsstandards ist insgesamt nicht anders zu denken denn als *work in progress* – und das unaufhörlich. Das System, so die Hoffnung und gleichzeitig der *modus operandi*, kalibriert sich fortlaufend selbst. Außen liegende Rahmen-Zielmarkierung, die aus der zirkulären eine spiralförmige Bewegung hin zu immer steigender Qualität werden lässt, ist die geforderte Anpassung bzw. Ausrichtung der Ziele an je vorliegende gesellschaftliche, soziale, politische und wirtschaftliche Fortschrittsbewegungen im Dienste der Stabilität und Sicherheit. Insofern drückt das Schlagwort einer „zeitgemäßen Bildung“ (vgl. Otto/Oelkers 2006) nichts anderes aus als die konstatierte Notwendigkeit einer Nachjustierung der Normen und Ziele der mit Bildung beauftragten Institutionen in Zeiten ihrer unsicher gewordenen Funktionalität. Diese kann unter den Vorzeichen eines konstatierten gesellschaftlich-technologisch immer rascher vorangehenden Wandels als Dauererscheinung bezeichnet werden. Als ungenügend ausgewiesene Ergebnisse internationaler Schulleis-

festzulegen. [...] Mit den Regelstandards ist ein mittleres Anforderungsniveau definiert, das auch auf Empirie beruht. Mit der Entscheidung für Regelstandards möchte die Kultusministerkonferenz vermeiden, dass der Prozess der Implementierung der Bildungsstandards gleich mit massiven Unter- oder Überforderungen einhergeht. Bei den weiteren Entwicklungsschritten wird die Gewinnung von Kompetenzstufen im Mittelpunkt stehen, auf die eine Definition von Mindeststandards aufbauen kann. Dies gilt in besonderer Weise auch für die Aufgaben.“ (Thies 2005, 12)

tungsstudien stellen insofern eine Begleiterscheinung des auf Permanenz eingestellten Funktionsdefizits dar.

Auf der Homepage des österreichischen Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie), das nicht nur die Koordination der Entwicklung und Implementierung des Instrumentes Bildungsstandards überwacht, sondern auch als Drehscheibe für die Verbreitung von Informationen darüber fungiert, kann man den spiralartig angelegten modus operandi explizit nachlesen:

„Sie [die Standards – allerdings ohne Berücksichtigung der oben getroffenen Unterscheidung, Anm. W.H.] [...] sollen durch einen Qualitätszirkel (Messung – Rückmeldung – Aufarbeitung der Ergebnisse – Umsetzen von Maßnahmen – neuerliche Messung) der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität in den einzelnen Schulen dienen.“ (bifie o. J. a)

Bildungsstandards, so könnte man formulieren, sind gekommen, um zu bleiben.

Die zirkuläre Struktur des Instrumentes kann durchaus als state of the art bezeichnet werden. Dass die Standards nur vorläufig Geltung beanspruchen und die Ergebnisse der Tests sie in einer erneuten Qualitätsschleife erst bestätigen oder gegebenenfalls zur Nachjustierung aufrufen, dass sich das System Schule also insgesamt an seinem eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen ließe, ist weder ein Spezifikum der Qualitätssicherung und -entwicklung dieser Institution, noch eine Besonderheit von Qualitätsmanagementsystemen überhaupt. Vielmehr dürfte es sich um ein Kennzeichen wissensbasierter Gesellschaften handeln, in denen der rasche Zuwachs an Wissen, der aus Analysen gewonnen wird und als Lösungsstrategien für bestimmte, bestehende Probleme Verwendung finden soll, keineswegs mehr Klarheit oder Lösungspotential bietet. Provokant formuliert dies Michael Wimmer, wenn er meint, die „gesellschaftliche Entwicklung produziert ständig und mehr und sich beschleunigende Probleme, für die sie keine Lösung hat, und hat sie sie, werden sie in diesen Kreislauf investiert, der ihn beschleunigt, anstatt ihn zu bremsen.“ (Wimmer 2002, 61)

Kontrolle und Druck: Grundlagen der Qualitätssteigerung im öffentlichen Schulbildungswesen

Der Ruf nach höherer Qualität schulischer Bildung (und also höherer Qualität der Lehre) trifft allerdings zusammen mit einem politischen Votum für stärkere Kontrolle. Sie wird in offiziellen Informationstexten bislang „vorsichtig“ bis undeutlich thematisiert, ihre Notwendigkeit jedoch stets im Zusammenhang mit der Autonomisierungswelle der 1990er-Jahre genannt. So ist z.B. in Österreich die Rede davon, dass die Schulautonomie eine „Stärkung der Selbstverantwortlichkeit von Lehrpersonen, Lehrerteams und Schulen in der methodisch-didaktischen Arbeit“ (BMUKK 2009a) gebracht habe. Kann diese Formulierung bis hierher noch deskriptiv interpretiert werden, die hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts empirisch zu prüfen wäre, so ändert sich das Bild mit der folgenden Aussage:

„Die im internationalen Trend liegenden Vergleiche von Entwicklungen auf der regionalen, nationalen und europäischen Ebene (vgl. PISA, TIMSS) verlangen eine komplementäre Strategie bei der Planung von Unterricht und schulbezogenen Entwicklungen. Ihr entspricht die Erstellung von Standards für Grundkompetenzen, mit denen eine zeitgemäße Grundbildung definiert, ihre Umsetzung gefördert und ein prüfender Blick darauf ermöglicht werden soll. Bildungsstandards werden zeigen, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen. Sie wollen der Autonomie einen Rahmen geben und durch Setzen von Maßstäben die Verantwortlichkeit stärken.“ (BMUKK 2009a)

Was heißt das im Klartext? Rückschließend auf die vorangestellte Feststellung, die Schulautonomie habe die Selbstverantwortlichkeit gestärkt, lässt sich nun interpretieren, dass eben jene der Autonomie entsprungene Selbstverantwortlichkeit einer der Hauptgründe ist, weshalb standardisiert werden soll. Vergleichbarkeit, so könnte man – etwas weniger vorsichtig – formulieren, ist nur dann gegeben, wenn die Ergebnisse der Arbeit eben nicht im autonom verwalteten oder verantworteten Bereich liegen. Interessant daran: Gefordert wird eine Ausweitung

des von den Schulen autonom zu verantwortenden Bereichs bei gleichzeitigem Bekenntnis zu verstärkter Kontrolle. Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) bezieht sich in diesem Punkt auf ein Zitat von Hermann Avenarius, der im „Bildungsbericht für Deutschland“ 2003 festhält, dass es darauf ankommen wird, „den Schulen mehr Gestaltungsspielraum (...) zuzubilligen; im Gegenzug muss dann aber die Steuerung durch Bildungsstandards intensiviert werden. Bildungsstandards können die inhaltliche Steuerung der schulischen Praxis und des Unterrichts transparent, verbindlich und letztlich auch überprüfbar machen [...]“ (Avenarius 2003, 108; zit. n. KMK 2005,10)

Die Botschaft ist die, dass die Gestaltung von Unterrichtsangelegenheiten zwar weiterhin der individuellen Wahlfreiheit obliegt, die anzupeilenden Ergebnisse jedoch nicht. Die angeführte „Rahmenfunktion“ der Standards für die Autonomie könnte dann explizit als Grenze bezeichnet werden: Die Ergebnisse der Tests werden ausweisen, ob die der autonomen Gestaltung unterliegenden Prozesse der gewünschten Norm genügen oder nicht. Kontrolle ist insoweit Teil der Botschaft, als mit dem Zurückspielen der Ergebnisse an Lehrende bzw. die Schulen und/oder die Schulverwaltung einerseits Selbstevaluierungsprozesse in Gang gebracht werden sollen, andererseits systemsteuernde Maßnahmen auf der Grundlage vergleichbarer, weil für alle geltenden, Zielnormen möglich scheinen. Gemeint ist vermutlich eine Art von (Selbst-)Kontrolle, die darauf beruht, dass ein als objektiv eingestuftes Rahmen, nämlich die nicht von den Lehrenden erstellten Tests, als zusätzliche Rückmeldung zur herkömmlichen Notenvergabe Vergleichsmöglichkeiten bieten soll. Nach Einschätzung des Bifie sei durch die „Einführung von Standards [...] eine Maßnahme getroffen worden, um durch regelmäßige Überprüfungen umfassende und objektiv festgestellte Ergebnisse über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Diese Ergebnisse erlauben Aussagen über die Leistung des Unterrichts bzw. des Schulsystems und bilden eine Grundlage für Steuerungsmaßnahmen im Bildungswesen. Die Standards leiten weiters die Orientierung der Lehrkräfte in Richtung eines output-/ergebnisorientierten Unterrichts.“ (Bifie o.J. a)

Letztere „Einschätzung“ durchzieht die Diskussion auch als Warnung vor einer Nebenwirkung der Standardisierung. Die Befürchtung ist, dass gerade die in Aussicht stehende Kontrolle der Leistungen, die durch die standardisierten Tests möglich scheint, das Lehren „reduzieren“ werde auf das effektive Absolvieren solcher Tests. Möglicher Ausdruck solch einer Tendenz sei eine Art didaktische Schwundstufe, die überhaupt nur mehr an Ergebnissen, nicht aber an Prozessen oder an den die Leistungen erbringenden SchülerInnen interessiert ist: *teaching to the test*.

Außerdem bleibt die Frage offen, inwiefern das auf bessere Kontrolle abzielende Instrument Bildungsstandards vermittels der Standardtests die Qualität des Unterrichts überhaupt befördern soll. Denn wie auch immer die einzelnen Ergebnisse aussehen, sie geben keinerlei Auskunft darüber, welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um in erneuten Testungen anders (besser) abzuschneiden. Die alleinige Rückmeldung der erbrachten Ergebnisse nämlich werde aus bildungswissenschaftlicher Sicht zur erwünschten Qualitätssteigerung nichts beitragen: Jürgen Oelkers und Kurt Reusser warnen gar eindringlich davor, die o.a. spiralförmige Struktur in ihrer möglicherweise leerlaufenden Dynamik zu unterschätzen und der Datenerhebung per se Steuerungswirkung zuzuschreiben – eine Warnung auch vor der Annahme, mit einer raschen und einmaligen Entwicklung relativ kostengünstig die erforderlichen Schritte zur Qualitätsverbesserung bereits erledigt zu haben und automatisch den erwarteten Erfolg ernten zu können:

„Aus der Analyse der internationalen Forschung geht [...] eindeutig hervor, dass die Rückverwandlung von Output in (optimierten) Input – was mehr bedeutet als die bloße Rückmeldung der Ergebnisse an die Akteure – eine, wenn nicht die zentrale Aufgabe und Herausforderung der Implementation darstellt.“ (Oelkers/Reusser 2008, 3)

Das Fehlen von pädagogischen, nicht verwaltungstechnischen Maßnahmen, die im Falle nicht zufrieden stellender Ergebnisse anzuwenden wären, lässt klarerweise die Vermutung aufkommen, dass zwar Kontrolle ausgeweitet werde, an Möglichkeiten zur Ursachenbehebung etwaiger Probleme aber weit weniger Interesse bestehe. KritikerInnen verweisen in dem Zu-

sammenhang oftmals auf die im anglo-amerikanischen Raum durchaus übliche, d.h. relativ klar standardisierte Maßnahmenkette, die als Warnung vor zum Teil drakonischen Sanktionen genannt werden. Dass sich die deutsche und österreichische Bildungspolitik bislang nicht explizit zu den im Falle eines Falles zu ergreifenden Maßnahmen äußert, schürt den Verdacht, es könnten mittel- oder längerfristig durchaus ähnliche Maßnahmen eingeplant werden: Sie reichen im amerikanischen Raum von methodisch-didaktischen Nachschulungen einzelner Lehrender über school-advisory-boards, die Direktionen unter die Arme greifen sollen, bis hin zur Schließung von Schulen im Falle wiederholter Minderleistungen.² (Vgl. Bellmann 2006, 189ff)

Letztlich verweist Kontrolle in ihrer Funktion immer schon über die verwendeten Kontrollinstrumente hinaus auf Selektion. Insofern könnte das Wissen der Betroffenen über mögliche Selektionsmaßnahmen im Bildungsbetrieb selbst schon der intendierten Qualitätssicherung im Sinne höheren individuellen bzw. schulstandortspezifischen und nolens-volens selbst auferlegten Drucks, den Standards zu genügen, Folge des Wissens darüber sein, potentiell permanent dem kontrollierenden Blick ausgesetzt zu sein. Die Erwartung bzw. Hoffnung, vermittels kontrollierender Systeme allein die Leistung der Agierenden zu steigern, sie in die Verantwortung der Rechenschaftspflicht zu ziehen, gleichzeitig aber weder Unterrichtsprozesse, Inputqualität oder Wissen über Zusammenhänge zwischen diesen Ebenen zu generieren, gleichsam über Ermöglichungsbedingungen für hohe Ergebnisqualität zu schweigen und ebenso über Maßnahmen im Falle nicht zufrieden stellender Leistungen (vgl. Heid 2006), wird überaus deutlich, wenn als wichtigster erfolgver-

2 Im Bereich der (österreichischen) Fachhochschulen ist der Kreislauf aus Akkreditierung, Evaluation und gegebenenfalls Reakkreditierung wichtiger Teil externer Qualitätssicherung. Jede Akkreditierung wird vorläufig für fünf Jahre ausgesprochen, danach erfolgen externe Evaluationen. „Schlechte“ Evaluationsergebnisse stellen jedenfalls einen gewichtigen Grund für die Verweigerung einer weiteren Akkreditierung für fünf Jahre (Reakkreditierung) dar. Kurz und bündig: Im Bereich des Fachhochschulmarktes sind rigorose Maßnahmen seit je her integraler Bestandteil der Qualitätssicherung. Im Extremfall müssen Studiengänge geschlossen werden. (Vgl. FHR o.J.)

sprechender Faktor der Implementation von Bildungsstandards wiederholt auf die zu erhöhende Akzeptanz der Betroffenen rekurriert wird. Aus empirischen Studien zur Einstellung von Lehrenden gegenüber Bildungsstandards schlossen H. Harald Freudenthaler, Werner Specht und Manuela Paechter bereits 2004, „dass Lehrkräfte zum gegenwärtigen Zeitpunkt zwar eine durchaus aufgeschlossene Einstellung gegenüber Bildungsstandards im Allgemeinen haben, den vorliegenden Standardentwürfen [...] auf Grund zahlreicher Unklarheiten und mangelnder Unterstützung in der Arbeit mit den Standards jedoch noch eher skeptisch gegenüberstehen. Um die Akzeptanz seitens der Lehrkräfte zu erhöhen, wäre daher eine Reduktion vorhandener Unklarheiten und Befürchtungen durch den verstärkten Einsatz von Information und Unterstützung dringend erforderlich. [...] Demnach sollte insbesondere beim Einstieg in die Arbeit mit Bildungsstandards alles dafür getan werden, dass Lehrkräfte erkennen und nachvollziehen können, dass die Arbeit mit Standards im konkreten Alltag nützlich und zur Lösung zahlreicher Probleme beitragen kann [...]“. (Freudenthaler/Specht/Paechter 2004, 611)

Interessant an dieser u.ä. Argumentationslinien zur erfolgversprechenden Implementation von Bildungsstandards ist, dass ohne Umschweife von der gebotenen Informationsweitergabe, womit LehrerInnen beim Instrument Bildungsstandards es überhaupt zu tun haben und wie damit umzugehen sei, sogleich und gleichsam automatisch auf die Akzeptanz desselben geschlossen wird. So bleibt am Ende der o.a. Stelle implizit doch wieder ein Imperativ, der weit über Aufklärungsmaßnahmen hinausgeht und auf die zu produzierende positive Einstellung der Lehrenden abzielt: Die Arbeit mit den Standards kann nicht nur nützlich sein, sie wird es unter den Bedingungen output-evaluierender Messverfahren schlicht sein müssen. Die Grenze zwischen Informationsweitergabe, Handreichungen zur Verwendung, Aufklärung und Propaganda scheinen fließend zu sein. Mit in den Problembereich Kontrolle – Propaganda – fehlende Unterstützung/Maßnahmen gehört auch, die Verantwortung für qualitätssteigerndes Handeln, für bessere Lernergebnisse, d.h. Testergebnisse, in die Verantwortung der einzelnen Schulen bzw. LehrerInnen zu legen. Insofern könnte es sich bei dem Instru-

ment Bildungsstandards, das zwar die zentral und für alle geltenden Leistungsnormen auflistet, gleichzeitig aber der (didaktisch-methodischen) Autonomie der Schulen und Lehrenden Vorschub leisten sollte, um ein auf fragwürdiger Basis implementiertes Großexperiment handeln, das von der weithin ungeprüften, aber „irgendwie“ plausiblen Annahme ausgeht, dass von bestimmten Testergebnissen auf dementsprechendes Lehrhandeln geschlossen werden könne und dieses wiederum bessere Testergebnisse ermögliche, wenn der Modus und Inhalt der Normierung und Datenerhebung allgemein und individuell akzeptiert ist.³ Mit anderen Worten: Wenn die Kontrollierten der Kontrolle nicht bloß nolens-volens zustimmen, sondern in ihr auch eine Hilfestellung sehen und sie ebenso *wollen* wie diejenigen, die ihre Implementation *top-down* fordern und betreiben. *Bottom up* hingegen geht es dann nur mehr um das Aufbringen der gebotenen affirmativen Einstellung zwecks adäquater Umsetzung.

Quer zur pädagogischen Professionalität

Solange die Funktionalität und der Inhalt schulischer Bildung und Ausbildung in Bezug auf einzelne Schultypen nicht zur Diskussion stehen, sondern Lehrende vor dem (relativ) sicheren Hintergrund kanonisierter Bildungsinhalte und (relativ) klarer Zwecksetzung agieren können, scheint Inputsteuerung mittels Professionsethos ein gangbarer Weg. Wenn aber, wie die Diskussionen rund um eine „zeitgemäße Bildung“ unter der Ägide schulautonomer Gesetzgebung zeigen, diese Sicherheit nicht mehr gegeben scheint und knappe Staatshaushalte die auch dadurch auferlegte Verpflichtung zur öffentlichen Rechenschaftsle-

3 Helmut Heid findet diese Annahme nicht bloß defizitär, sondern „beinahe skandalös [...], alles kausalanalytisch ‘Ungeklärte’ und ‘Ungeprüfte’ in die Zuständigkeit (teil-)autonomer Schulen oder in die Handlungsfreiheit der Lehrpersonen zu verweisen. Die immer wieder zu hörende oder zu lesende Erwägung, die Standardisierung des Lernoutputs sei geeignet, die Handlungsfreiheit der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrperson zu vergrößern, hat etwas von der Moralisierung eines gravierenden (Forschungs, Wissens- oder auch Kompetenz-)Defizits.“ (Heid 2006, 20)

gung sowie die Etablierung marktförmiger Angebots- u. Nachfrage-Strukturen hinzukommen, dann eröffnet die Debatte über Kontrollinstrumente ein weiteres Feld: Es könnte die Professionalisierung der Lehrenden wie des gesamten Schulbildungswesens darunter leiden, dass durch die Kontrollinstanz „Standardtests“ Haltungen bevorzugt gefördert werden, die zwar das pflichtgemäße Hinarbeiten auf das Erreichen von benchmarks gewährleisten, nicht aber auf z.B. pädagogischer Urteilskompetenz als Kennzeichen eines professionellen pädagogischen Habitus (vgl. Breinbauer 2006) beruhen und das auch gar nicht beabsichtigt bzw. erforderlich ist, weil auf gelungene pädagogische Prozesse direkt von erreichten Lernergebnissen rückgeschlossen wird und in einem nächsten unmittelbaren Schritt auf die programmatische Reproduzierbarkeit derselben. Möglicherweise erhalten Bildungsstandards dadurch erst bzw. überhaupt ihre orientierende Funktion als „Referenzsystem für professionelles Handeln“ (KMK 2005, 11), besser gesagt: Sie erhalten sie genau genommen nicht, denn Orientierung gewähren dann eigentlich die rückgemeldeten Testergebnisse. Auf welchen wissenschaftlich begründbaren Zusammenhängen zwischen Unterricht und Testergebnissen die Orientierungsfunktion beruht, bleibt zwar weithin ungenannt bzw. selbst ein erst auszuarbeitendes Forschungsgebiet, trotzdem dürften bildungspolitische Entscheidungen auf der Erwartung beruhen, „dass aus Verknüpfungen zwischen Leistungen und anderen Variablen auf Bedingungen des Zustandekommens von Leistungen geschlossen werden kann. [...] Schließlich wird darüber hinaus häufig auch erwartet, dass aus solchen Verknüpfungen nicht nur auf Leistungsursachen, sondern auch auf Handlungsmöglichkeiten zur Leistungsoptimierung und Prävention von Defiziten geschlossen werden könne.“ (Pekrun 2002, 112f)

Abgesehen von den plausiblen, aber vorderhand unterstellten Ursache-Wirkungs-Verhältnissen bleibt eben die entscheidende (und von der österreichischen und deutschen Bildungspolitik zur Zeit marginalisierte) Frage, „wie Informationen über den Zustand des Systems in Strategien zu seiner Verbesserung einfließen.“ (Terhart 2002, 91) Wenn aber just diese Frage ausgeklammert bleibe, „wird allenfalls ein zunehmender Druck aus-

geübt, der aber diffus bleibt, weil nicht deutlich wird, in welche Richtung und v.a. Dingen: in welcher Weise Verbesserungen eingeleitet werden können und sollen.“ (Ebda., 92)

Zunehmender Druck und verstärkte Kontrolle drohen dann, die betroffenen Institutionen mit fachfremden Strukturen zu perforieren. Aus Sicht „systemklug“ agierender Schulen ist es z.B. nicht bloß vorteilhaft, sondern eventuell überlebenswichtig, schon vor Schuleintritt das Leistungspotential der am Schulbesuch interessierten Klientel festzustellen und „leistungsschwachen“ BewerberInnen die Aufnahme zu verweigern. Dies vor allem dann, wenn Qualitätssteigerung und Systemsteuerung einher gehe mit verwaltungspolitischer Dezentralisierung und der Umstellung auf marktwirtschaftliche Mechanismen, darunter auch der Wettbewerb der Schulen untereinander, wie ein Blick auf den anglo-amerikanischen Raum bzw. Markt zeigen kann:

„Es setzt [...] ein Wettbewerb um gute Schüler ein, die über spätere Studienerfolge den Erfolg der Schule vorzuzeigen helfen. Die Anstrengungen der Schule richten sich hier dann darauf, das eigene Angebot so zu `verkaufen`, dass möglichst finanzkräftige, interessierte und bildungsorientierte Elternhäuser ihre Kinder in solche Schulen schicken. Die Fähigkeit, problematische Kinder `draußen` zu halten, wird zur zentralen Voraussetzung, ein hohes Niveau von Schulleistungen zu erzielen und sich somit in der Öffentlichkeit als `gute Schule` zu präsentieren.“ (Fend 2001, 43)

Dabei handelt es sich nicht lediglich um eine zu vernachlässigende Nebenwirkung, gleichermaßen um einen in Kauf zu nehmenden Kollateralschaden, sondern um die Aushebelung einer wesentlichen Zielsetzung aller zeitgenössischen Reformbemühungen, nämlich die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungschancen. Ob vermittels der Implementierung systemsteuernder Maßnahmen wie des hier diskutierten Instrumentes Bildungsstandards Effekte begünstigt werden, die der verkündeten Zielsetzung der Erhöhung der Chancengleichheit *und* Qualitätssteigerung diametral entgegengesetzt sind oder nicht, ist vermutlich weniger vom Steuerungsinstrument selbst, als vielmehr von seiner instrumentellen Auslegung und seiner Einbettung in flankierende Unterstützungsmaßnahmen abhängig. Aus

der den Zielsetzungen gegenüber eher unklaren bis indifferenten Anlage der Bildungsstandards und Tests selbst, kann vorderhand aber weder das eine noch das andere mit überzeugender Wahrscheinlichkeit abgeleitet werden. Das Instrument Bildungsstandards bleibt ambivalent.

Literatur

- Bellmann, Johannes (2006): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform – Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 183-200.
- bifie (o. J. a): Bildungsstandards. <http://www.bifie.at/bildungsstandards> [Stand: 21.10.2008]
- BMUKK (2009a): Bildungsstandards. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> [Stand: 16.02.2009].
- Breinbauer, Ines Maria (2006): Bildungsstandards und pädagogische Urteilskraft. In: Fuchs, Brigitta/Schönherr, Christian (Hg.): Pädagogische Urteilskraft. – Würzburg, 213-225.
- Fend, Helmut (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Zf-Päd, 43. Beiheft, 37-48.
- FHR (Hg.) (o.J.): Akkreditierung und Evaluierung. http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/02_qualitaetsversicherung/qualitaetsversicherung.htm [Stand: 29.04.2009]
- Freudenthaler, H. Harald/Specht, Werner/Paechter, Manuela (2004): Von der Entwicklung zur Akzeptanz und professionellen Nutzung nationaler Bildungsstandards. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8/2004, 606-612.
- Heid, Helmut (2006): Ist die Standardisierung wünschenswerten Lernoutputs geeignet, zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? http://www.bildungsstandards.ch/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=55&Itemid=108 [Stand: 03.04.2009]
- KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. <http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Dokumente/Intern/Argumentationspapier.pdf> [Stand: 23.02.2009]
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Kurzfassung. – Bonn, Berlin. http://www.bildungsstandards.ch/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=149&Itemid=108 [Stand: 03.04.2009]

-
- Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (2006): Vorwort. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Zeitgemäße Bildung*. – München, 9-11.
- Pekrun, Reinhard (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: *ZfPäd*, 1/2002, 111-128.
- Ruhloff, Jörg (2008): Zertifizierung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. – Wien, 313-322.
- Terhart, Ewald (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: *ZfPäd*, 1/2002, 91-110.
- Thies, Erich (2005): Die Entwicklung von Bildungsstandards als Länder übergreifendes bildungspolitisches Programm. In: Rekus, Jürgen (Hg.): *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. – Münster, 8-16.
- Wimmer, Michael (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. – Opladen, 45-68.

Claudia Leditzky

Qualitätsmanagement an Schulen – da steckt System dahinter!¹

Ausgangssituation

Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind nicht nur Schlagworte, die seit einigen Jahren in Zusammenhang mit dem Bildungswesen immer wieder als Erfolg versprechende, innovative Maßnahmen genannt werden. Sie sind mittlerweile Realität geworden und finden ihre Umsetzung in eigens für den schulischen Bildungsbereich entwickelten Programmen. Konkret hat das Bildungsministerium im Jahr 2004 für den berufsbildenden Sektor die „Qualitätsinitiative Berufsbildung“, kurz „QIBB“, ins Leben gerufen, und seit dem Schuljahr 2005/2006 arbeiten Schulen bundesweit mittels Zielvereinbarungen und Evaluationsmaßnahmen an der Umsetzung dieser Initiative. Je nach Schulart beinhaltet die Initiative spezifische untergeordnete Qualitätsmanagementsysteme, wie z. B. jenes für humanberufliche Schulen, das den Titel „Q-hum“ trägt (vgl. BM:BWK2004, S. 2) und im Rahmen dieses Artikels noch näher beleuchtet werden wird.

Ferdinand Eder et al. begründen die Notwendigkeit der Einführung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulwesen im Wesentlichen als Reaktion auf den sozialen Wandel und weisen drei große Trends aus, die sich in dieser Wende

1 Der vorliegende Artikel bezieht sich inhaltlich weitgehend auf die unveröffentlichte Diplomarbeit der Verfasserin mit dem Titel: Qualitätsmanagement im berufsbildenden Schulwesen. Eine kritische Analyse des Qualitätsbegriffs sowie des Verbesserungspotenzials von Schul- bzw. Unterrichtsqualität durch Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel von „Q-hum“ im Rahmen der „QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung“. Universität Wien, 2008

widerspiegeln: *Individualisierung* (als Herauslösung des Individuums aus traditionellen Strukturen), *Informationalisierung* (auf Grund der Entwicklung moderner Kommunikationstechniken) und die *Internationalisierung*, zu der neben den Teilbereichen Migration und berufliche Mobilität auch die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit eines Landes zu zählen ist (vgl. EDER et al. 2002, S. 14f). Die Neuerung in der veränderten Sichtweise auf die Bildungslandschaft und auf die Aufgaben des staatlichen Bildungssystems ist der grundlegende Richtungswechsel von einer inputfokussierten Steuerung hin zur so genannten Outputorientierung. Meinte die Inputsteuerung den verstärkten Einfluss des Staates auf die Qualität des Bildungswesens mittels Lehrplänen, Ausbildungsbestimmungen oder der Optimierung von Ressourcen und Rahmenbedingungen, so sieht die Outputsteuerung eine Etablierung und Kontrolle von Regeln und Standards vor. Da die Messung des eigentlichen Outputs, also der Leistungen des Systems, auf direktem Weg nur schwer möglich ist, sollen bestimmte Prozesse und deren Ergebnisse gemessen und auf ihre Qualität hin überprüft werden. Der Ablauf dieser Prozesse wird zuvor mittels ausgearbeiteter Zielvereinbarungen festgelegt (vgl. BODENHÖFER 2002, S. 949f).

Da im Zuge der so genannten „Autonomisierung“ öffentliche Einrichtungen Budgets zugewiesen bekommen, über die sie selbst verfügen (an Stelle zentraler Verwaltung und langwieriger Bewilligungsverfahren), ergibt sich der Bedarf der Rechenschaftslegung („accountability“) über den gezielten und wirtschaftlichen Einsatz dieser Gelder und über den damit verbundenen Erfolg, also dem Verhältnis von effizientem Mitteleinsatz und dem daraus resultierenden Ertrag (vgl. BM:BWK o.J., S. 4). Des Weiteren wird angeführt, dass auf Grund einer erhöhten Bildungsnachfrage innerhalb der Gesellschaft und aus der Sorge um die Auswirkungen zunehmender Heterogenisierung der Schulen die Bedeutung von Qualitätsentwicklung und -sicherung steige. Deshalb müsse ein geeignetes Steuerungsinstrument geschaffen werden, um diese Entwicklung bestmöglich bewältigen zu können (vgl. ebd. S. 5).

Was sind Qualitätsmanagementsysteme?

An dieser Stelle muss unmissverständlich deutlich gemacht werden: Qualitätsmanagement ist eine Erfindung der Ökonomie. Philipp Gonon et al. verweisen auf den Ursprung einer neuen Wirtschaftsphilosophie zur Sicherung von Qualität in Japan in den 1950er-Jahren, von wo aus die in weiterer Folge entwickelten Systeme ihren Siegeszug in die USA und nach Europa antraten (vgl. GONON et al. 1998, S. 7).

Mitte der 1990er-Jahre wurden in Österreich von Seiten des Bildungsministeriums sowie von vereinzelt Schulen zum ersten Mal gezielte Initiativen und Maßnahmen zum Thema „Qualität“ ausgearbeitet und auch umgesetzt. Allen voran hielten Qualitätsmanagementprogramme wie TQM (Total Quality Management), das EFQM-Modell for Excellence (European Foundation for Quality Management) oder das Zertifizierungsmodell ISO 9000(f), die ursprünglich für die Sicherung der Effizienz von Geschäftsprozessen in Wirtschaftsbetrieben und die Qualität von Produkten und Dienstleistungen entwickelt worden waren, Einzug ins Bildungswesen. Qualitätsmanagement in Schulen ist demnach ein relativ junges Kapitel österreichischer Schulgeschichte, zeigt allerdings eine internationale Trendwende an, die in der Fachliteratur vielfach mit dem Begriff „New Public Management“ oder auch „Change Management“ titulierte wird. Es handelt sich dabei um eine Veränderung von Steuerungsmodi, welche sich an Modellen der Marktwirtschaft orientieren und Schulverwaltung zunehmend unter managerialen Aspekten betrachten lassen (vgl. Fraundorfer 2007, S. 74f). An Stelle eines starren Verwaltungsapparates tritt ein auf „Kundenorientierung“ ausgerichtetes „Dienstleistungsunternehmen“, das sich aus der Ökonomie entlehnter Managementstrukturen bedienen soll. Managementtätigkeiten werden in diesem Zusammenhang einerseits auf Personalführungsaufgaben bezogen, andererseits auf neue Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich der Ressourcen- und Personalverwendung (vgl. ebd. S. 79). Im Zuge dieses Veränderungsprozesses kommt es zu neuen pädagogischen und führungstechnischen Herausforderungen für die im Schulbetrieb arbeitenden Personen.

Ein wesentlicher Aspekt von Change Management besteht darin, Qualitätsmanagementsysteme aus dem Bereich der Wirtschaft ins Schulwesen zu transferieren, sie aber gleichzeitig so umzuformulieren, dass durch befremdliches Vokabular wie „Kundenorientierung“ nicht von vornherein ablehnende Haltungen bei Direktor/innen und Lehrer/innen erzeugt werden. So ist schlussendlich nicht mehr von Kund/innen sondern immerhin von Schüler/innen die Rede, an der Ausrichtung an marktwirtschaftlichen Konkurrenzprinzipien ändert das allerdings wenig. Dadurch kommt es zu einer Wettbewerbssituation auf einem „Quasi-Bildungsmarkt“ (vgl. dazu RADTKE 2003), auf welchem die Schulen in erster Linie versuchen, leistungsstarke bzw. – in Zeiten von Geburtenrückgängen – eine ausreichende Anzahl an Schüler/innen für sich zu gewinnen (vgl. FRAUNDORFER 2007, S. 41).

Pädagogik versus Ökonomie – wie pädagogisch sind Qualitätsmanagementsysteme?

Da sich in der Diskussion um die Qualität von Schule vorrangig alles darum dreht, diese Qualität „erhöhen und sichern“ zu wollen, erscheint es unerlässlich, sich ein Bild davon zu machen, was in Qualitätsmanagementsystemen im Schulbereich unter Qualität verstanden wird. Des Weiteren gilt es aus bildungswissenschaftlicher Perspektive zu hinterfragen, wie hoch das pädagogische Potenzial solcher Systeme einzuschätzen ist. Dazu bedarf es zunächst einer Klärung dessen, was als pädagogisch erachtet werden kann, um das jeweilige System an diesen Kriterien zu messen. Wird Pädagogik in seiner emanzipatorischen Ausrichtung verstanden, die einem Individuum dazu verhelfen soll, sich eigenständig und reflexiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, Gelerntes kritisch zu hinterfragen und sich durch Reflexionsprozesse selbst zu bilden, so widerspricht dieser Ansatz einer reinen „Zurichtung“ des Menschen auf seine (erwerbstätige) Funktion innerhalb einer kapitalistischen Marktgesellschaft. Die Nutzbarmachung der „Arbeitskraft Mensch“ ist demnach kein pädagogisches sondern vielmehr ein ökonomisches Ziel und darf daher in einem Schulwesen, das neben seiner berufsbilden-

den Funktion immer auch den Auftrag zur allgemeinen Bildung sowie die Mündigkeit der heranwachsenden Generation im Auge behalten muss, nicht zum alleinigen Ziel werden.

Wie und auf welchen Vorannahmen beruhend über ein bestimmtes Thema – in diesem Fall die schulische Qualitätsdebatte – gesprochen, diskutiert oder geschrieben wird, lässt sich diskursanalytisch beleuchten. Die sozialwissenschaftliche Methode der „Kritischen Diskursanalyse“ (in der Ausführung von Siegfried Jäger, vgl. JÄGER 2004), die auf Michel Foucaults Diskurstheorie zurückgeht, nimmt dabei unter anderem sprachlich-rhetorische Mittel, inhaltlich-ideologische Aussagen und die Einbettung bestimmter Texte (Fragmente einer solchen Debatte) in ihrem diskursiven Gesamtzusammenhang unter die Lupe. Untersucht werden die Regeln und Regelmäßigkeiten eines Diskurses, seine gesellschaftliche Verankerung und die mit jedem Diskurs verbundenen Machtverhältnisse. Foucault selbst äußerte sich zur Frage von öffentlichen Erziehungsmechanismen folgendermaßen: „Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“ (FOUCAULT 2007, S. 30) Mit Hilfe der Kritischen Diskursanalyse soll ein Zusammenhang zwischen der diskursiven Macht, die sich in Qualitätsmanagementsystemen manifestiert, und der damit verbundenen staatlichen Lenkung aufgezeigt werden. Die je spezifische Sprache und die Form der ausgewählten Diskursfragmente bilden dabei den zu untersuchenden Gegenstand.

Kritische Diskursanalyse des Qualitätsmanagementsystems „Q-Hum“

Als „Q-hum“ bezeichnet das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eines von sechs Untersystemen der Qualitätsinitiative Berufsbildung, kurz „QIBB“ genannt. „Q-hum“ ist, wie im Namen bereits angedeutet, den humanberuflichen Schulartern zugeordnet. Dazu zählen beispielsweise Fachschulen oder Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche oder soziale Berufe. Diesem spezifischen Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungssystem liegt ein 12-seitiges Handbuch (plus Anhang)

zu Grunde, das über das Internet abgerufen werden kann (vgl. BM:BWK 2004). Es trägt den Titel: „hum – Qualität in Unterricht und Management“ und ist ein maßgebliches Diskursfragment mit verpflichtendem Charakter für alle Beteiligten, das besonders hohe Wirkmacht aufweist. Dieses Handbuch wurde im Rahmen meiner Diplomarbeit einer diskursanalytischen Prüfung unterzogen (vgl. Leditzky 2008).

In der Feinanalyse, die den Gebrauch aller Substantive, Verben und Adjektive sowie syntaktische Besonderheiten unter die Lupe nimmt, konnte einerseits ein hoher Anteil an Wörtern aus genuin pädagogischem Sprachgebrauch aufgespürt werden, andererseits wurden Begriffe gefunden, die eindeutig ökonomisch konnotiert und damit von einer Sinnlogik geprägt sind, die (wirtschaftlichen) Qualitätsmanagementsystemen eigen ist. Innerhalb der gebildeten Kategorien (z. B. Schule, Bildung & Pädagogik, Qualität, Begriffe mit ökonomischem Duktus, Personengruppen, usw.) wurden die Substantive gebündelt und nach ihrer Häufigkeit angeführt. In jenen Bereichen, die einem pädagogischen Sprachgebrauch zugeordnet werden, finden sich naturgemäß Begriffe wie *Schüler/innen*, *Unterrichtsarbeit*, *Bildungswesen* oder *Lehr- und Lernformen*. In den Kategorien, die in einem ökonomischen Kontext verortet werden müssen, lassen sich Begriffe wie *Schlüsselprozesse*, *Mitteleinsatz* oder *Management- & Performance Review* auffinden. Es konnte festgestellt werden, dass die Verteilung der Begriffe pädagogischer Genese und jener Begriffe, die in der Ökonomie zu verankern sind, ungefähr gleich groß ist. Zusammen machen sie knapp die Hälfte aller Substantive des untersuchten Textfragmentes aus (je ca. ein Viertel). Ein weiteres Viertel aller Begriffe lässt sich der Kategorie „Vorhaben und Prozesse“ zuordnen. Das letzte Viertel setzt sich aus mehreren kleinen Kategorien zusammen.

Zur Bestimmung der inhaltlich-ideologischen Aussagen ist unter anderem die Textform des Leitbildes (eines von mehreren Kapiteln des Handbuchs) von besonderer Bedeutung. Ein Leitbild enthält Absichtserklärungen bzw. die Philosophie einer Institution oder eines Programms und beinhaltet somit Aussagen, an welchen ideologische Positionen festgemacht werden können. Auch in der Einleitung des Handbuchs wird bereits darauf

hingewiesen, dass der Wandel in den Anforderungen und der Einfluss neuer Technologien das Implementieren von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung unumgänglich machen. Daran wird eine Geisteshaltung sichtbar, die diesen Technologien große Bedeutung beimisst und klar macht, dass einer solchen Entwicklung Rechnung getragen werden müsse. Unter diesen Vorzeichen kann eine Verlagerung vom Subjekt zum Objekt festgemacht und ein Bild vom Menschen gezeichnet werden, der sich dem (selbst verursachten) technischen Fortschritt unterzuordnen hätte, um nicht von diesem überrollt zu werden. Die Schulen müssten dazu ihren verantwortungsvollen Beitrag leisten, im Besonderen die Schulen des berufsbildenden Schulwesens, deren enger Bezug zur Arbeitswelt und den sich immer rasanter verändernden Rahmenbedingungen auf dem Arbeitsmarkt, größtmögliche Flexibilität erfordert, um mit den neuen Gegebenheiten mithalten zu können. Die Botschaft, die hier mitschwingt, ist eingebettet in eine paradigmatische Sichtweise von Technologie, die sich mit dem ökonomischen Paradigma gut vereinbaren lässt. Anders ausgedrückt: der hegemoniale Ökonomiediskurs verschränkt sich hier mit einem weiteren Diskursstrang, nämlich dem Technologiediskurs und verhilft dadurch beiden zu einer Zunahme an Wirkmacht, da der jeweils eine den anderen Diskursstrang mitkonstituiert. Auch im ökonomischen Diskurs ist die Hinwendung vom Subjekt zum Objekt, zu einer Verdinglichung oder Materialisierung, charakteristisches Merkmal für die ideologische Ausrichtung (was z. B. am vielerorts zitierten Begriff des „Humankapitals“ unschwer zu erkennen ist).

Das implizite Menschenbild, das im untersuchten Diskursfragment mittransportiert wird, lässt sich auch daran ableiten, dass im Text 32 Personengruppen genannt werden, davon jedoch nur die Hälfte schulisch-pädagogischer Zugehörigkeit gutgeschrieben werden kann. Zehn Nennungen, also etwa ein Drittel, haben rein ökonomischen Hintergrund, obwohl gar keine Berufstypen genannt werden, zu welchen im Rahmen der Schulen ausgebildet wird (z. B. Hotelfachfrau, o. ä.). Vielmehr werden Beziehungen (vor allem angestrebte Kooperationen) mit *Investor/innen* oder *Zielgruppen* hervorgehoben, wodurch die Ver-

schränkung des Bildungs- oder Qualitätsdiskurses mit dem ökonomischen Diskursstrang immer wieder unterstrichen und gefestigt wird.

Eine Orientierung an pädagogischen Kriterien, beispielsweise hinsichtlich der Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen, eines Bekenntnisses zur Anhebung der Qualität direkter pädagogischer Prozesse sowie der unmittelbaren Unterrichtsarbeit und damit einhergehenden konkreten Überlegungen, konnte in der Analyse des Textes nicht festgestellt werden. Hingegen konnte durch die Art und Weise der Einführung der „QIBB“ (mittels Manifestes) und stilistischer sowie anderer sprachlicher Besonderheiten (z. B. Verwendung der ersten Person Plural im Leitbild, dem konsensualen „Wir“) ein Modus der Einflussnahme bzw. Lenkung aufgespürt werden, der keinen Zweifel daran lässt, in welche Richtung sich die Bemühungen aller Beteiligten zu bewegen hätten. Unmissverständlich deutlich wird hervorgehoben, dass nur mittels *dieser* Form der Qualitätsentwicklung ein wirklich wesentlicher Beitrag zur Sicherung der Position des österreichischen Bildungswesens innerhalb der europäischen Staatengemeinschaft erreicht werden könne. Es müsse deshalb im Interesse aller sein, sich diesem Leitgedanken anzuschließen, denn es führe kein Weg an systematischer Qualitätsentwicklung vorbei. Unter Systematik wird hierbei der spezifische Aufbau der aus der Wirtschaft übernommenen Qualitätsmanagementsysteme verstanden, die neben genauen Zielformulierungen umfangreiche Evaluationsmaßnahmen beinhalten. Diese dienen dazu, die Zielvereinbarungen und deren Umsetzung zu kontrollieren und letztlich auch, um schulische Outputs miteinander vergleichen zu können. Evaluation im Rahmen dieser Systeme findet anonym, mittels standardisierter Fragebögen, nach quantitativ-methodischer Ausrichtung und auf elektronischem Weg statt. Diese Form von Evaluation unterscheidet sich von Prüfverfahren, wie sie im schulischen Bildungsbereich seit jeher angewendet werden, um individuelle Lernprozesse oder z. B. den Erfolg bestimmter Unterrichtsmethoden nachzuweisen. Diese (neue) Form der Evaluation ist systematisch aufgebaut und politisch motiviert.

Franz Rauch wirft hinsichtlich der Evaluierungsmaßnahmen ein Problem auf, indem er argumentiert: „Für jegliche Art der

Evaluation gilt, daß sie nicht mit Kontrolle vermischt werden darf, da sonst erfahrungsgemäß (auch in der Wirtschaft) die Sonntagsfassade herausgekehrt wird, Berichte geschönt und Probleme getarnt werden.“ (RAUCH 2000, S. 241) Genau diese Koppelung von Evaluation und Kontrolle von Seiten der Schulaufsichtsbehörde ist bei den bisher zum Einsatz kommenden Qualitätsmanagementsystemen im Schulbereich jedoch der Fall.

Ein weiteres Argument, das den Verdacht erhärtet, dass Evaluation keine geeignete pädagogische Maßnahme darstellt, fußt auf der Tatsache, dass mit den Evaluationsmaßnahmen implizit normative, also wertende, Kategorien mitgeliefert werden, die in erster Linie auf Effizienz und Kostenrechnung, nicht jedoch auf gelungene Bildungsprozesse abzielen. Das, was nicht messbar ist, hat in dieser Form der Überprüfung keinen (Stellen)-Wert. Selbst die Autonomie der Pädagogik wird dadurch in Frage gestellt. Dazu Nikolaus Severinski: „(...) Pädagogik [muß] autonom bleiben und darf sich nicht zum Handlanger eines profitorientierten Wirtschaftstreibens machen lassen. Pädagogik kann und darf nicht zulassen, daß Heranwachsende es sich zu eigen machen, alles nur nach dem Profit zu beurteilen. Sie muß jungen Menschen bewußt machen, daß wer und was sich im Konkurrenzkampf nicht behaupten kann, unter Umständen viel wertvoller sein kann, als der oder das Erfolgreiche“. (SEVERINSKI 1995, S. 91)

Der Mensch, so scheint es nach eingehender Betrachtung schulischer Qualitätsmanagementsysteme, fungiert in dieser Sinnlogik als Träger von Funktionen, als verwertbarer Teil eines großen Gesamten, in welches es sich einzufügen und einen Platz einzunehmen gilt. Inwieweit pädagogische Kriterien, die auf eine Entfaltung des Menschen und seiner je eigenen Kräfte bzw. auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse ausgerichtet sind, innerhalb dieser utilitaristischen Denkweise tatsächlich eine Rolle spielen, bleibt fragwürdig. Das Ergebnis der Analyse des Systems „Q-hum“ auf seinen pädagogischen Gehalt hin muss aus bildungswissenschaftlicher Sicht als unbefriedigend bewertet werden. Interessant wäre eine Erhebung dessen, wie viel Zeit und Arbeitsaufwand die Umsetzung von Qualitätsmanagement und Evaluation mittels solcher Systeme an Schulen real bean-

spricht und wie viele Chancen auf eine Verbesserung der pädagogischen Qualität von Unterrichts- und Lernprozessen dadurch vielleicht verspielt werden.

Literatur

- Bm:bwk – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2004): hum – Qualität in Unterricht und Management. Online im Internet unter: URL: http://www.hum.tsn.at/cms/upload/pdf/2007/kuhbook_inkl_Q-bericht_neuerungen_bmukk_2007.pdf [Download: 29.8.2009]
- Bm:bwk – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (o. J.): Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem, o. V.
- Bodenhöfer, Hans-Joachim (2002): Bildungsökonomie – Alte Fragen und neue Antworten. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 152. Jg., Heft 7/8-2002, S. 948 – 955
- Eder, Ferdinand et al. (2002): Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Eder, Ferdinand et al. (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Innsbruck et al.: Studien Verlag (Bd. 17, Reihe Bildungsforschung, hgg. vom Bm:bwk), S. 13 – 46
- Foucault, Michel (2007¹⁰): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer TBV
- FRAUNDORFER, Andrea (2007): Regierungspraxen und -technologien im Umbruch. Governementalitätstheoretische Perspektiven auf aktuelle Steuerungsmodelle im Schulsystem. Diplomarbeit. Universität Wien
- GONON, Philipp (1998¹): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau: Bildung Sauerländer (Bd. 5, Reihe Pädagogik bei Sauerländer: Dokumentation und Materialien)
- JÄGER, Siegfried (2004⁴): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Edition DISS Band 3, Münster: Unrast-Verlag
- Leditzky, Claudia (2008): Qualitätsmanagement im berufsbildenden Schulwesen. Eine kritische Analyse des Qualitätsbegriffs sowie des Verbesserungspotenzials von Schul- bzw. Unterrichtsqualität durch Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel von „Q-hum“ im Rahmen der „QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung“. Diplomarbeit. Universität Wien
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Erziehungswissen-

- schaft, hgg. vom Vorstand der DGfE, 14. Jg., Heft 27, Opladen: Leske u. Budrich, S. 109 – 136. Online im Internet unter: URL: <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft27/beitrag6.pdf> [Download: 21.3.2008]
- Rauch, Franz (2000): Das Schulprogramm als Herausforderung für die Schulleitung. In: *Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 150. Jg., Heft 3/4-2000, S. 237 – 247
- Severinski, Nikolaus (1995): Zerstört die Marktwirtschaft die Erziehungsverantwortung? In: BRINEK, Gertrude u. SEVERINSKI, Nikolaus (Hg.): *Staatsschule am Ende? Perspektiven für den Bildungsmarkt*. Wien: WUV, S. 89 – 103

Eva Sattelberger

Anmerkungen zur Qualität von Testungen im Bildungswesen

Die Fakten

„In den Naturwissenschaften zeigen sich insgesamt betrachtet kaum Leistungsdifferenzen. Bei den physikalischen Aufgaben schneiden Burschen in allen Ländern besser ab als Mädchen. In Österreich ist diese Differenz mit 45 Punkten unter allen OECD-Ländern am größten“ (Stadler 2009: 9)¹

„Wieder einmal schnitten die Anwärterinnen bei den jährlichen Aufnahmetests, bei denen die begehrten Plätze an Österreichs Medizin-Universitäten vergeben werden, verhältnismäßig schlecht ab. ... In Wien waren die Bewerberinnen mit 56,3 Prozent in der Überzahl – doch sie ergatterten aufgrund mäßigen Testerfolgs nur 43,5 Prozent der 740 Studienplätze. Ähnlich ungleich das Verhältnis an der Medizin-Uni in Graz“ (John/Mayr 2009: 12)

Frage nach der Qualität von Testungen

Eine oft diskutierte Tatsache von Testergebnissen der letzten Jahre ist jene, dass Testteilnehmerinnen bei Tests mit mehr oder weniger großem Anteil an mathematischen und physikalischen Inhalten schlechter abschneiden als ihre männlichen Kollegen. Dazu gibt es – vor allem im Bereich der PISA-Testung – bereits eine Vielzahl von Analysen, welche auch Fragen zur Qualität der Aufgabenstellungen enthalten.

Es können aber auch noch andere Fragen gestellt werden. Z.B. jene nach dem Einsatz des Testformats. Geschlossene Aufgabenstellungen (in der Auswertung immer kostengünstiger als offene), welche im Multiple-Choice-Verfahren ein rasches Entscheiden zwischen eventuell ähnlichen Antworten verlangen, könn-

1 Die Ergebnisse beziehen sich auf die Testung im Jahr 2006.

ten jenen Testteilnehmer/innen zugute kommen, welche, mit mehr Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten in diesem Bereich ausgestattet, schnell die (wahrscheinlich) korrekte Antwort ankreuzen. Auch der „Erratefaktor“ der richtigen Lösung sollte dabei nicht außer Acht gelassen werden (vgl. dazu auch Götz/Sattlberger 2009: 101).

Genau diese Frage kann man sich auch bezüglich der Eignungstests für das Medizinstudium stellen. Mit diesem 2006 eingeführten Selektionsmittel wurde gleichzeitig ein neuer (zufälliger?) Qualitätsaspekt in den Bildungsbereich gebracht. Will man Studierende, die schnell entscheiden können, oder solche, die soziales Verhalten und die für den Beruf nötige Empathie mitbringen? Natürlich schließt der eine Aspekt den anderen nicht aus. Doch kann man auch hier die Frage stellen, ob ein Qualitätskriterium, welches vielleicht zu einer Vernachlässigung des sozialen Aspekts durch das System führt, überhaupt intendiert ist.

Signifikant schlechteres Abschneiden von bestimmten an Tests teilnehmenden Gruppen führt im Zuge der Qualitätsdebatte weniger oft zu einer kritischen Überprüfung des Testinstruments (denn der Budgetrahmen für jenes ist oft vorgegeben), sondern schnell zur Suche nach den Schuldigen. So sind es natürlich einerseits die Mädchen, die zu wenig Interesse an Mathematik und Physik zeigen. Es macht für sie keinen Sinn, weder persönlich noch berufsbezogen, sich mit diesen Fächern auseinander zu setzen. (vgl. Stadler 2009: 8). Auch die Schule und insbesondere die Lehrer/innen tragen ihren Teil zum schlechten Abschneiden der Schülerinnen bei derartigen Tests bei. Klassische Rollenbilder werden im Unterricht tradiert, geringere Notenstrenge gegenüber Frauen führt zu einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten. Doch dazu Folgendes: „Besonders aufschlussreich an der im Wissenschaftsmagazin PNAS veröffentlichten Studie ist, dass die Geschlechterurteile unmittelbar mit den Leistungen der Mädchen in den entsprechenden Fächern zusammenhängen. Mit anderen Worten: Je ‚männlicher‘ die Wissenschaft in der jeweiligen Bevölkerung eingeschätzt wurde, desto schlechter schnitten die Mädchen bei naturwissenschaftlichen Vergleichstests in der 8. Schulstufe ab.“ (Der Standard, 23.6.2009: 14) Hierzu sei eine Sonderausgabe des Kurier

vom Mai 2009 zum Thema Wissenschaft erwähnt: Es geht um die Vorstellung eines Buches („Planet Austria“), welches seine Leser/innen einlädt, sich ein Bild von Österreichs Forschern (sic!) zu machen. Der Zeitungsbeilage steht ein Titelblatt vor, auf dem mit der Ausnahme von Naturforschern (einzige im Plural genannte Kategorie) nur männliche Wissenschaftler in ihren Gebieten (Geophysik, Klima, Arktis, ...) abgebildet und genannt werden. Im restlichen Teil der Beilage ändert sich dieses Bild kaum, die Nichtrepräsentanz von Forscherinnen ist fast schon beleidigend.

Kann es sein, dass auch die Gesellschaft ihren Teil zur Situation beiträgt? Kann es sein, dass sich durch Unachtsamkeit in vielen Bereichen bestimmte Testergebnisse immer wiederholen?

Bewirken Testungen Qualität?

Internationale Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA dienen der Messung des Erfolgs eines Bildungssystems. Allein die Beschäftigung mit den Ergebnissen derartiger Testungen kann zur Qualitätssteigerung des Systems beitragen. So bewirkten die schlechten Ergebnisse von TIMSS Initiativen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Rahmen des IMST-Projekts in stetig wachsendem Ausmaß. Lehrer/innen setzen sich mit ihrem Unterricht in den verschiedensten Formen auseinander und versuchen diesen zu verbessern. Die Reichweite des Projekts könnte jedoch noch vergrößert werden.

Zurzeit wird intensiv an der Einführung der Bildungsstandards für die 4. und 8. Schulstufe gearbeitet. Expert/innen entwickeln Konzepte, stellen beispielhafte Aufgaben zur Verfügung, Pilotschulen testen deren Einsatz im Schulbereich. Doch wann bewirkt eine Testung wirklich eine Steigerung der Qualität? Doch nur dann, wenn aus den Testergebnissen Verbindlichkeiten abgeleitet werden. Bildungsstandards beziehen sich zwar auf z.B. mathematische Grundbildungsaspekte, die vom System als legitim und für dieses System ausreichend befunden werden, sie müssen aber nicht notwendigerweise eine Qualitätssteigerung im Unterricht bewirken. Nur eine flächendeckende Testung mit daraus resultierenden Konsequenzen für alle Beteiligten

könnte diesen Effekt hervorrufen. So z.B. die geplante zentrale schriftliche Reifeprüfung, deren Einführung in Österreich knapp bevorsteht. Mit dieser Testung werden Berechtigungen vergeben, sie sollte daher sorgfältig ausgewählte Aufgaben beinhalten, welche Schuldzuweisungen aufgrund von Testergebnissen gar nicht erst nötig machen. Natürlich kann ein derartiges Instrument die Fairness und Qualität eines Systems nicht von heute auf morgen verbessern. Alle daran Beteiligten müssen erst lernen damit umzugehen. Daher ist es wichtig, allen die nötige Unterstützung zu Teil werden zu lassen (Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer/innen, Informationen und dgl. für Schüler/innen und Eltern).

Welche Qualität wollen wir im Bildungsbereich?

Die obigen Aussagen sollen nicht falsch verstanden werden. Schule, Unterricht, Leistungsfeststellungen udgl. können und sollen immerzu verbessert werden. Es sollte unser aller Anliegen sein die Kluft zwischen Anforderungen und Möglichkeiten zu verringern. Dennoch ist es wichtig, eine Qualitätsdebatte im Schulbereich nicht nur über Input-Outputmessungen zu definieren. Wie viel Geld wird in ein bestimmtes System gesteckt, welches letztendlich nur mäßig zufriedenstellende Ergebnisse liefert? An welchem Rad kann gedreht werden, um den Output bei gleich bleibendem Input zu vergrößern (Stichwort größere Unterrichtsverpflichtung von Lehrenden)? Bringen derartige Änderungen wirklich (automatisch) die gewünschten Qualitätsänderungen? Und welche Qualität wollen wir eigentlich? Wollen wir ein Reüssieren bei Testungen oder wollen wir z.B. die bestmögliche individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen? Was tun, wenn viele unserer Lehrer/innen mit den neuen Anforderungen einer zentralen Reifeprüfung nicht umgehen können, sei es, weil die Schüler/innenpopulation am Ende der 12. Schulstufe noch immer enorme Unterschiede aufweist oder weil die Lehrer/innen selbst in ihrer Leistungsfähigkeit unterschiedlich sind. Vielleicht spielt das Stichwort ‚Individualisierung‘ in Zukunft eine noch größere Rolle und bleibt nicht nur eine Möglichkeit, die meist ‚aufgrund zu großer Klassen‘ leider

nicht umgesetzt werden kann. Individualisierung in dem Sinn, dass nicht nur schwächeren und stärkeren oder weiblichen und männlichen Schüler/innen die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird, sondern dass wirkliche dem Individuum angepasste Lernsituationen geschaffen werden, damit alle ihren Zugängen und Fähigkeiten entsprechende Förderung erhalten. Teamteaching, integrierte Förderkurse und Assistenzen sind ein guter Anfang, obwohl dies alleine natürlich nicht ausreicht. Es muss auch hier die Frage gestellt werden, ob wirklich alle Lehrenden mit diesen neuen Unterrichtsformen adäquat umgehen können.

Gefragt sind dann nicht nur Lehrer/innenbildungseinrichtungen, welche zurzeit angehende Lehrer/innen auf relativ ungewisse Berufssituationen vorbereiten sollen. Die Tatsache des bevorstehenden Lehrer/innenmangels macht diese Aufgabe nicht leichter. Welchen Kriterien muss ein/e Lehrer/in mindestens entsprechen, um qualitativvollen Unterricht bieten zu können? Und wieder zurück: Was ist eigentlich qualitativvoller Unterricht?

Auch Fortbildungseinrichtungen müssen sich diese Frage stellen. Welche Art von Fortbildung wird angeboten, um Lehrer/innen in ihren vielfältigen Aufgaben bestmöglich zu unterstützen? Kann man umgekehrt Lehrer/innen zu Fortbildung verpflichten? Welchen Qualitätskriterien müssen dann aber Fortbildungseinrichtungen entsprechen?

Eine Diskussion, die anscheinend in ihrer Argumentationskette immer wieder von vorne zu beginnen scheint. Denn vielleicht bieten wir unseren Schüler/innen ja eine qualitativ hochwertige Ausbildung und nur die Testungen an sich sind nicht gut genug.

Literatur

- Götz, Stefan/Sattlberger, Eva (2009): „Warum?“ – Einsichten, Argumente und Begründungen im Standards-Modell. In: Mathematik im Unterricht Nr. 3. Online-Publikation, http://www.mathematikimunterricht.at/Newsletter/index_news.html, Oktober 2009, S. 96 – 121.
- John, Gerald/Mayr, Petra (2009): Medizin wird zur Männerdomäne – Frauen schnitten bei den Aufnahmetests an Medizin-Unis schlechter ab als im Vorjahr. In: Der Standard Printausgabe vom 11. August 2009, S. 12.

Stadler, Helga (2009): Unerfreulicher Spitzenplatz für Österreich in den Leistungsunterschieden zwischen Buben und Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaft – Geschlechterspezifische Ergebnisse in PISA und TIMSS. In: Wallner: Geschlechtersymmetrie in der Schule. IMST Newsletter Ausgabe 30, Klagenfurt, S. 8 – 9.

Klaus Taschwer (2009): Für mehr als zwei Drittel ist Wissenschaft „männlich“. In: Der Standard, Printausgabe vom 23. Juni 2009, S. 14.

Bernadette Hörmann & Stefan T. Hopmann

One size fits all?

Die PISA-Studie und ihr Platz im wirklichen Leben

Lisa Simpson murmelt verzweifelt über ihrem Assessment-Test:

*“Pride is to downfall as overconfidence is to a) setback,
b) comeuppance, c) failure or d) humiliation.... Mhm...*

What? They are all equally valid?

But that can't be!?! In life everything only has one answer!

(The Simpsons 20/11)

Die Erfolgsstory der PISA-Studie dauert nun bald zehn Jahre an und noch scheinen sich keine Ermüdungssignale abzuzeichnen. Die Veröffentlichung der Ergebnisse sorgt nach wie vor für enormes öffentliches Interesse. Mittlerweile aber ist die PISA-Studie ein völlig selbstverständlicher und akzeptierter Teil der österreichischen Bildungspolitik, so wie es auch bald sämtliche standardisierte Folgeerscheinungen wie Bildungsstandards, weitere internationale Tests und die zentralisierte Matura sein werden.

Auch in anderen Ländern hat sie sich neben einer Reihe weiterer, ähnlicher Studien einen Platz im bildungspolitischen Alltag gesichert, wenngleich sich die Intensität des öffentlichen Interesses international stark voneinander unterscheidet. So scheint in Italien das unterdurchschnittliche Abschneiden kaum jemanden zu bekümmern, und testerfahrene Nationen wie das Vereinigte Königreich oder die USA nehmen die Resultate kaum zur Kenntnis. Anders in Deutschland und Österreich, wo die Rankingergebnisse jedes Mal eine ungeheuerliche Bestürzung und eine Flut an Diskussionen auslösen, die die Öffentlichkeit wochenlang in Atem halten.

Unweigerlich verbunden damit sind Fragen nach der Qualität im österreichischen Bildungssystem, was angesichts der wettbewerbsinduzierenden Anlage der international vergleichenden Studie nicht weiter verwunderlich ist. In den Darstellungen der Medien und für die Öffentlichkeit ist klar: Das mittelmäßige Abschneiden Österreichs bei den PISA-Testungen attestiert dem

Bildungssystem keine ausgesprochen hohe Qualität und verlangt nach Reformen. Die Einführung eines Gesamtschulsystems wurde in diesem Kontext ebenso heftig diskutiert wie die Ganztagschule, verpflichtende Kindergartenjahre, vereinheitlichte LehrerInnenbildung, Bildungsstandards uvm.

In den Diskussionen scheint fest zu stehen: PISA testet die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen, und Österreichs Schulsystem schneidet schlecht ab.

Was jedoch, wenn es auf die Frage, was PISA eigentlich misst, auch andere Antworten gibt?

Mit der theoretischen Überzeugung im Hintergrund, dass sämtliche Studien Versuche sind, die Wirklichkeit unter einem bestimmten Blickwinkel zu beschreiben und die Ergebnisse daher immer auch in diesem Blickwinkel interpretiert werden müssen, soll hier der Frage nachgegangen werden, was PISA eigentlich wirklich misst und wofür die Ergebnisse dienlich sein können.

1. Die Schule ist...

- ein soziales Gefüge
- eine Black Box
- ein Ort des Lernens
- das, worüber die Testergebnisse Auskunft geben

Jeder Mensch weiß, was in einer Schule vor sich geht, was es heißt, zu lernen und eine Prüfung zu absolvieren, schließlich hat jeder und jede irgendwann einmal eine Schule besucht. Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler wissen nur zu gut, wie steinig die Wege zur Erkenntnis sind und wie viele unterschiedliche Einflüsse dabei eine Rolle spielen. Es gilt, unterschiedliche Lernstände der SchülerInnen zu beachten, widrige äußere oder räumliche Umstände auszuschalten, Konflikte zu bereinigen, Vorwissen aufzuwärmen, Versäumtes nachzuholen, bereits Erklärtes neu beizubringen, Dinge immer wieder auf neue Art zu erklären, Positionen zu verteidigen usw.

Der Forschung ist es bis heute nicht gelungen, die komplexen Prozesse, die innerhalb einer Schule ablaufen, hinreichend zu er-

fassen und zu beschreiben. Vor allem über Einflüsse aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler, schulstrukturelle Einflüsse, die Effekte der Ausbildung der Lehrenden, des sozialen Status der SchülerInnen u.v.m. auf das Lernen weiß man im besten Fall Richtwerte. Aber es gibt kein Modell, das die Zusammenhänge des Lernens abschließend darstellen kann. Es kann auch keins geben, da sich je nach Beteiligten und Situation dieselben Faktoren unterschiedlich, wenn nicht gar gegensätzlich auswirken können.

In der PISA-Studie wird davon ausgegangen, dass das abgefragte Wissen jene schulischen Prozesse repräsentiert, die dem Test vorausgegangen sind. Das würde bedeuten, dass das Antwortverhalten von Schülerin S. beim PISA-Test Auskunft darüber geben kann, wie erfolgreich der Unterricht von Lehrerin L. war, und sich obendrein darin das Leistungsvermögen des gesamten österreichischen Schulsystems widerspiegelt.

Was dabei vergessen wird, ist, dass es sich bei Schulen um soziale Gefüge handelt, in denen alle Beteiligten miteinander interagieren und soziale Prozesse induzieren, die durch einfache kausale Zusammenhänge nicht hinreichend beschrieben werden können.

Die in der Schule ablaufenden Prozesse sind demnach um vieles komplexer, da sowohl soziale und familiäre Situation, andere außerschulische Einflüsse, Gruppendynamiken im Klassenzimmer, Tendenzen in den Peer-Groups, das Klima im LehrerInnenkollegium usw. das Lernen der Kinder, d.h. die Auseinandersetzung mit Inhalten erheblich mitbestimmen. Das, was letztendlich in den PISA-Testergebnissen ausgedrückt wird, kann aufgrund der Fülle von möglichen und unmöglichen Umständen nicht auf einzelne Ursachen zurückgeführt werden.

Die Schule wird im Zusammenhang mit großen Leistungsstudien als sogenannte „Black Box“ behandelt: ein Ort, an dem Kinder (mit offenbar völlig gleichen Ausgangslagen und Bedürfnissen) eine bestimmte „Behandlung“ erfahren und entsprechend dieses Treatments anschließend ihr Wissen in einem Test zum Besten geben. Diese direkte Linearität repräsentiert nicht nur eine sehr mechanistische Sichtweise auf menschliches Handeln, sondern vergisst auch völlig darauf, die Bedingungen, unter de-

nen Lernen jeweils stattfindet, hinreichend miteinzubeziehen. Studien zufolge beschränkt sich der Einfluss von Schule auf die Testleistungen ihrer SchülerInnen auf allenfalls zehn bis 40 Prozent (Huber/ Muijs 2007, Lipowsky 2006). LehrerInnen und Schulen werden demnach für etwas verantwortlich gemacht, worauf sie nur in begrenztem Ausmaß Einfluss haben.

2. Was wird in den PISA-Fragen abgetestet?

- Fähigkeiten
- Wissen
- Kompetenzen
- Qualität

PISA testet eine ganz bestimmte Art von Wissen, das den Angaben zufolge beispielsweise im Falle der Mathematik dem Konzept einer „Mathematical Literacy“ entstammt. Es handelt sich dabei um eine ganz bestimmte Definition von mathematischem Wissen („...die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“ (OECD 2004)), die von den PISA-Konstrukteuren zum Ideal gewählt und konzeptioniert wurde. Diese „Literacy“ wird wiederum in Teilkompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zerlegt, die zusammengekommen die Voraussetzung für Literacy ergeben sollen (ohne dass das durch Forschung gesichert wäre). Warum jedoch exakt dieses Literacy-Komponenten-Modell als repräsentativ für mathematische Bildung gelten soll, wird nur wenig reflektiert und begründet. Es gäbe schließlich eine Vielzahl an Spielarten des mathematischen Bildungskanon, die jede für sich ebenso gut Anspruch auf Gültigkeit erheben könnten. Wenn man bedenkt, dass diese Art von Auffassung mathematischer Bildung, wie sie in PISA zur Anwendung kommt, in unseren Breiten keine Tradition und mit den Lehrplänen hierzulande kaum etwas zu tun hat, erscheint die Qualitätsdiskussion in einem völlig neuen

Licht: Wie kann PISA etwas über die Qualität eines Bildungssystems aussagen, wenn da Inhalte abgetestet werden, die so nie gelehrt wurden?

Hinzu kommt, dass die Testaufgaben sehr stark einer anglo-amerikanischen Tradition der Konzeptionierung von Aufgabenstellungen entspringen, die für eine kulturelle Verzerrung der Testergebnisse verantwortlich ist. Das schlägt sich sowohl in der Struktur wie der Versprachlichung der Aufgaben nachhaltig nieder. Darüber hinaus verlangt das Testformat (v.a. Multiple Choice) an sich bereits Kompetenzen, die in den Teilnehmerländern sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Es hat sich gezeigt, dass SchülerInnen in den Ländern, die bei PISA gut abschneiden, an das Testformat seit längerer Zeit gewöhnt sind und gut damit umgehen können. Für eine strategisch kluge Vorgehensweise beim Ausfüllen der Testbögen (vor allen Dingen, wenn man die Antwort nicht sicher weiß) sollten die Schüler und Schülerinnen eine „Testfähigkeit“ ausgebildet haben, mit Hilfe derer sie erkennen, was hinter dem Testformat steckt und wie es „funktioniert“. Die Test-Scores bei PISA enthalten daher zu einem hohen Grad Informationen darüber, wie groß die Fähigkeit der Jugendlichen ausgeprägt ist, mit einem derartigen Testformat umzugehen.

3. Schulqualität ist...

- gute Schule zu machen
- das, wovon alle sprechen
- das, was der jeweilige Betrachter darunter versteht
- Definitionssache

Der Begriff „Schulqualität“ hat Hochkonjunktur, und man scheint sich einig zu sein, welche Art von Qualität die „richtige“ ist. In PISA-Berichterstattungen inflationär gebraucht, wird von Unterrichtsqualität, Qualität der LehrerInnenausbildung, Schulqualität, usw. gesprochen, wobei die Bezeichnungen stets zur Beschreibung dessen dienen, was als „gut“ angesehen wird. Dabei wird jedoch davor zurückgescheut, dieses „gut“ auch zu definieren, denn Qualität an sich ist ein inhaltsloser Begriff

(vgl. Heid 2007). Ein qualitativ hochwertiger Unterricht kann vieles sein und hängt vom Auge des Betrachters ab: Das kann einmal ein Unterricht mit hoher SchülerInnenaktivität sein, wie auch ein Unterricht, in dem sich alle Beteiligten wohl fühlen, ein Unterricht, der herausfordernd ist oder Unterrichtsstunden, in denen auf individuelle Bedürfnisse eingegangen wird. Ebenso kann guter Unterricht bedeuten, leistungsschwache SchülerInnen zu fördern, die Talente der Jugendlichen zu wecken oder ein gutes Klassenklima aufzubauen. Die Möglichkeiten einer „guten“ Schule sind ebenso unbegrenzt: Neben Schulklima, Produktivität, Innovation und Disziplin können ebenso geglückte Übergänge in die anschließenden Bildungsmöglichkeiten, Karrieren von AbsolventInnen usw. als Qualitätsmesser in Frage kommen.

Der Qualitätsbegriff, wie er im Rahmen der PISA-Studie diskutiert wird, beschränkt sich allerdings auf die getestete Wissensleistung der Schülerinnen und Schüler, die als Indikator für gelungenen Unterricht gilt. Qualitätsvoller Unterricht ist somit derjenige, der scheinbar bei PISA die besten Resultate erzielt. Dabei wird aber vergessen, dass Schulen unter verschiedenen Bedingungen arbeiten: In Abhängigkeit der Ausgangsbedingungen stellen sich manche Leistungen von Schulen oder nationenweite Ergebnisse plötzlich völlig anders dar. So zeigt beispielsweise eine Berechnung der PISA-Ergebnisse unter Einbezug der nationalen Bildungsausgaben, dass unter der Prämisse der ökonomischen Effizienz Griechenland an oberster Stelle des Rankings stehen würde. Die eher geringen Testpunkte bei PISA scheinen mit wenig finanziellem Aufwand möglich zu sein, während sich hingegen Finnland gemessen an seinem Ergebnis ein teures System leistet und damit an 16. Stelle rangiert (Bank 2008).¹

Es ist problematisch, dass jene Vorstellungen von qualitativ hochwertiger Bildung, die implizit hinter der PISA-Studie ste-

1 Mittels einer geeigneten Definition von Qualität kann auch die Springfield Elementary School, die von der Comicfigur Lisa Simpson besucht wird, eine „gute“ Schule sein. Der zitierten Episode nach hat sie zumindest ziemlich clevere Strategien entwickelt, um gute Testleistungen zu produzieren.

cken, nicht öffentlich reflektiert und diskutiert werden. Auf diese Weise entwickeln sich politische Strategien, die völlig unreflektiert einem Qualitätsbegriff naheifern, der auf wackeligen Beinen steht. Davon abgesehen ist der Berichterstattung über PISA vorzuwerfen, mit der Interpretation der Daten aus PISA leichtfertig umzugehen. Denn diese können rein technisch nichts über die Qualität eines Bildungssystems aussagen (vgl. Hopmann/ Brinek/ Retzl 2007, Jahnke/ Meyerhöfer 2007). Die OECD schreibt selbst im Bericht von 2001: „Aus den PISA-Resultaten geht hervor, dass kein einziger Faktor allein erklären kann, warum manche Schulen oder Länder besser abschneiden als andere. Hohe Leistungen sind vielmehr dem Zusammenspiel einer Reihe von Faktoren zu verdanken [...]. Weitere umfangreiche Forschungsarbeiten und Analysen sind erforderlich, um zu verdeutlichen, wie sich diese Faktoren auswirken, in welcher Wechselbeziehung sie mit dem familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler stehen und wie sie deren schulische Leistungen beeinflussen.“ (OECD 2001, S. 254)

4. Wenn PISA keinerlei Auskünfte über die Qualität von Schule, Unterricht oder Schulsystem geben kann, was misst die Studie dann?

Der Blickwinkel, unter dem die PISA-Studie versucht, Aussagen über die Realität zu produzieren, ist notwendigerweise sehr eingeschränkt. Von einer unerschöpflichen Menge an zur Verfügung stehendem Wissen testet sie einen winzig kleinen Ausschnitt davon ab, der aus einer bestimmten kulturellen Tradition stammt und durch ein Testformat verkündet wird, das in der Wissenschaft als nicht unproblematisch betrachtet wird. Im Grunde beschränkt sich daher die Messung auf eine Erhebung der Fähigkeiten von Kindern, in einem derartigen Testformat zu einer bestimmten Art von Wissen richtig zu antworten.

Im globalen Vergleich der nationalen Leistungen zeigt sich die Verteilung dieser Fähigkeiten über den Erdball hinweg. Die Abstände insbesondere zwischen den Industrieländern sind nicht sonderlich groß. Auf diese Weise lässt sich feststellen, dass in 67 Ländern der Erde viele Jugendliche im Alter von 15 Jahren in re-

lativ gleichem Ausmaß Fragen dieser Art bewältigen können, was man als weiteren Ausdruck unserer globalisierten Welt interpretieren könnte.

Freilich ist diese Erkenntnis für nationale Regierungen nur wenig dienlich. In Zeiten von evidenzbasierter Politik benötigen sie Daten und Fakten, mit denen sie ihre Vorschläge zur Gestaltung der Bildungslandschaft belegen können, wofür in Österreich gegenwärtig vor allem die Ergebnisse aus PISA, TIMSS und PIRLS verwendet werden. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden. Bedenken machen sich nur breit, wenn man Erfahrungen aus Ländern einholt, in denen Schulleistungstests zu ernst genommen werden und wo das jeweilige Abschneiden mit hohen Sanktionen verbunden ist, wie beispielsweise in den USA. Es ist dort eine Dynamik entstanden, die sukzessive leistungsschwache SchülerInnen marginalisiert. Kinder, die aus den unterschiedlichsten Gründen nicht so ohne Weiteres in den Normalbetrieb von Schule passen, werden aus dem Testprozess ausgeschlossen² und als Folge des Drucks in Sonderschulsysteme abgedrängt. Die Förderbemühungen konzentrieren sich folglich auf Kinder oberhalb eines bestimmten Leistungsbereiches, denn es erfordert freilich ungleich mehr Aufwand, die Leistungen eines leistungsschwachen Kindes auf ein bestimmtes Niveau zu heben als die eines durchschnittlichen Kindes (vgl. Hörmann 2007). Auch Schulen, die bei den nationalen Tests schlechte Ergebnisse liefern, erfahren finanzielle Sanktionen, die sich wiederum negativ auf ihre zumeist ohnehin schon stark benachteiligte und eigentlich zusätzliche Ressourcen dringend benötigende SchülerInnenschaft auswirken (vgl. Linn 2008).

Die grundsätzliche Gefahr von Schulleistungsstudien besteht nicht in ihren technischen Mängeln, in der eingeschränkten Sichtweise auf Bildung oder ihrem Testformat, sondern sie besteht darin, das was gemessen wird, als die *eine*, bestehende Wirklichkeit zu sehen (vgl. Hopmann 2008; Rosenmund 2008). Wenn diese fälschlicherweise für real gehaltenen Ergebnisse zum Maßstab für Bildungsplanung gemacht werden, wird diese Planung an den gegenwärtigen Problemen unserer Schulen vorbeigeführt.

2 davon handelt im Übrigen die oben zitierte Episode der „Simpsons“

gehen und im Gegenzug ganz neue Probleme schaffen. Denn die Schul- und SchülerInnenlandschaft ist vielfältig und steckt voller unterschiedlicher Bedürfnisse, die sich nicht in PISA-Testwerten ausdrücken lassen.

Angesichts der stets so simpel erscheinenden Interpretationen der Studie wäre es dringend notwendig, auch andere Antworten bzw. Realitäten zuzulassen und der Bedeutung von PISA einen angemessenen Platz zuzuweisen. Letztendlich ist die Frage nach dem Zweck von PISA eine Frage der Prioritätensetzung: „Wollen wir wertschätzen, was wir messen; oder wollen wir messen, was wir wertschätzen?“ (Biesta 2009).

Literatur

- Bank, Volker (2008): 'Vom Wert des Vergleichs'. Über die ‚vergleichen- de Bildungsforschung‘ als Hilfswissenschaft der Bildungsökonomie.- In: Niedobitek, Matthias; Jurczek, Peter (Hg.): *Europäische Forschungsperspektiven. Elemente einer Europawissenschaft* (Chemnitzer Europastudien, Band 8). Berlin: Duncker & Humblot, S. 257-274.
- Biesta, G.J.J. (2009): Good Education in an Age of Measurement.- In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), S. 33-46.
- Heid, Helmut (2007): Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie.- In: Buer, Jürgen; Wagner, Cornelia (Hrsg.): *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch.*- Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 55-66
- Hopmann, Stefan T. (2008): No Child, No School, No State Left Behind. Schooling in the age of Accountability. In: *Journal of Curriculum Studies* 40 (4), S.417-456
- Hopmann, Stefan T.; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin (Hrsg.) (2007): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises?*- Wien: Lit (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, 6)
- Hörmann, Bernadette (2007): Disappearing Students. PISA and Students With Disabilities.- In: Hopmann, Stefan T.; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin (Hrsg.): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises?*- Wien: Lit (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, 6), S.157-174
- Huber, Stephan; Muijs, Daniel (2007): Mission failed? Was die englische Schulforschung über schlechte Schulen herausgefunden hat. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 99–101
- Jahnke, Thomas; Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg) (2007): *PISA & Co – Kritik eines Programms.* Verlag Franzbecker. Hildesheim, 2. Aufl.

- Linn, Robert L. (2008): Methodological issues in achieving school accountability.- In: *Journal of Curriculum Studies*. 40 (6) 699-711
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52.Jg., Beiheft 51, S47-70
- OECD (2004): *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*.- Paris: OECD
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*.- Paris: OECD

Michael Sertl

LehrerInnenbildung im Kontext der unternehmerischen Universität

Kritische Anmerkungen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich¹

Mit dem Begriff der unternehmerischen Universität (vgl. Baumeler 2009) will ich eine griffige Kurzformel für die Entwicklung des Hochschulwesens im letzten Jahrzehnt geben. Damit will ich andeuten, dass die aktuellen Reformbestrebungen, die konkret im Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) und Hochschulgesetz 2005 (HG 2005) ihren Ausdruck finden, einem für diese Institutionen neuen, bis dato in diesen Institutionen nicht verankertem Denken entspringen, eben dem unternehmerischen und Management-Denken. Die zentralen Botschaften dieser Reformen lauten:

- „Effizienzsteigerung“ , d.h. verstärkte Orientierung auf Kosten-Nutzen-Kalküle (wobei die Kosten eindeutig im Vordergrund stehen, da der Nutzen nicht wirklich messbar ist bzw. auf Absolventenzahlen reduziert wird),
- Orientierung auf einen Wettbewerb mit vergleichbaren Institutionen,
- Implementierung von neuen Management-Strukturen (straffe operative Strukturen, Qualitätsmanagement, Evaluation, ...) und Ablehnung kollegialer Mitbestimmung,
- verstärkte Orientierung auf Drittmittel und damit Teil-Privatisierung von Agenden,
- damit verbunden Orientierung auf „marktfähige“ Produkte (wie z.B. frei finanzierte Studiengänge, Patente u.Ä.).

Mit meinen Ausführungen will ich nachweisen, dass dieses neue unternehmerische Denken quer zu den Kernaufgaben der Universitäten (Forschung und Lehre) und, in unserem Fall, zur

1 Für Anmerkungen und Anregungen bin ich Franz Ofner zu Dank verpflichtet.

eigentlichen Aufgabe der LehrerInnenbildung steht. Diese neue unternehmerische oder Management-Orientierung überformt die traditionellen Aufgaben dieser Institutionen, verdrängt, ja behindert sie zum Teil. Und ich sehe keinen Beitrag, wo dieses neue Denken die eigentlichen Aufgaben befördert.

In der Analyse von Baumeler, deren Ausführungen der Ausgangspunkt meiner Überlegungen war, stellt es sich so dar: Eine Forschungsabteilung einer renommierten Schweizer naturwissenschaftlichen Universität beschäftigt sich mit „wearable computing“. (Man kann sich das als eine Art „telepathische“ Übertragung von Befehlen durch Elektroden o.ä. vorstellen, z.B. durch Handschuhe oder Elektroden am Kopf, die auf Muskelkontraktionen reagieren und so per Funk bestimmte Anwendungen auslösen: z.B. das Öffnen einer Tür oder das Starten der Kaffeemaschine.) Die Tradition dieser Abteilung geht davon aus, dass man die Grundlagen derartiger Technologien erforscht und entwickelt, und dass die dabei generierten Ergebnisse meist in Form von Dissertationen veröffentlicht werden. (Drittmittel u.Ä. gehören für diese Abteilung zur Tradition.). Das Neue im Kontext der unternehmerischen Universität zeigt sich jetzt darin, dass im Zuge dieser Forschungen versucht wird, gleich selbst ein marktfähiges Produkt zu entwickeln. Die dadurch notwendige Zusammenarbeit mit Technikern u.Ä. lenkt den Prozess teilweise in neue, andere Richtungen. Es kommt zum Konflikt zwischen „Wissenschaft“ und „Anwendung“, der im Endeffekt durch die – ergebnislose – Beendigung der Kooperation gelöst wird.

Dieser Befund der Ergebnislosigkeit in dieser neuen unternehmerischen Aufgabe, diese Nicht-Kompatibilität mit den traditionellen Aufgaben – das Verfassen von Dissertationen hat sehr wohl „funktioniert“! – veranlasst mich, die Orientierung auf unternehmerische Aufgaben in den neuen Hochschul-Strukturen grundsätzlich in Frage zu stellen. Ich behaupte also, dass durch – weitere und verstärkte – Orientierung auf Wettbewerb, Qualitätsmanagement und Effizienzsteigerung die eigentlichen inhaltlichen Aufgaben nicht befördert werden. Es wird vielmehr eine zweite Struktur eingeführt, die Ressourcen beansprucht und bindet (z.B. für Evaluationen) und für die eigentlichen inhaltlichen Aufgaben belanglos bleibt. Man muss diese unternehmerische

Orientierung wohl auch als eine Art ideologische Beeinflussung sehen: Es darf einfach keinen gesellschaftlichen Bereich geben, der sich der Wettbewerbs- und Marktlogik entzieht.

Für den Fall der neu entstandenen Pädagogischen Hochschulen in Österreich würde ich gerne den Terminus „Management-PH“ einführen, da eine unternehmerische Orientierung im Sinne eines „marktfähigen Produkts“ eine untergeordnete Rolle spielt. Sehr wohl können aber die anderen Elemente wie Wettbewerbsorientierung und neue Management-Strukturen nachgewiesen werden. Insbesondere möchte ich den Focus auf die im Endeffekt auto- bzw. monokratischen Strukturen ohne jegliche kollegiale Mitbestimmung in den neuen PH richten. Damit ordnet sich diese Hochschulreform in den teilweise noch extremer ausformulierten Entdemokratisierungsprozess ein, wie er sich in den Reformen des UG 2002 manifestiert.

Im Folgenden will ich einige Veränderungen dokumentieren, durch die sich die Pädagogischen Hochschulen von ihrer Vorgängerinstitution Pädagogische Akademie unterscheiden.² Im Anschluss sollen diese Veränderungen noch einmal kritisch vor dem Raster der „Management-PH“ interpretiert werden.

1. PH = Erfüllung von EU-Vorgaben

Mit Beginn des Studienjahrs 2007/2008 haben die neu geschaffenen Pädagogischen Hochschulen (PH) ihren Betrieb aufgenommen. Die Vorgängerinstitution Pädagogische Akademie (PA) hat mit 1. September 2007 zu existieren aufgehört. (Ebenso die Pädagogischen Institute und die entsprechenden Institutionen der Berufsbildung, auf die ich hier nicht eingehe.) Die gesetzliche Grundlage für die neue Institution liefert das Hochschulgesetz 2005 (HG 2005). Die alten PA waren schulorganisatorisch noch Teil des Bundesschulwesens und gesetzlich im SchOG verankert.

2 Leider kann ich nicht für alle hier vorgetragenen Befunde entsprechende empirische Evidenz vorweisen. Vieles basiert bloß auf meiner persönlichen Beobachtung und Interpretation. Ein Grund für diese Nicht-Evidenz ist wohl auch der eher „verborgene“ Prozess der PH-Entwicklung. (Ich gehe später im Text auf diese Eigenart der PH-Entwicklung kurz ein.)

Dazwischen liegt das Akademienstudiengesetz (AStG 1999), das den Übergang von der SchOG-Institution zur Hochschule regeln sollte. Hintergrund ist die Lissabon Erklärung, die die EU bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ machen soll. Im Wissenschaftsbereich wird diese Vorgabe vom Bologna-Prozess begleitet, der eine Vereinheitlichung der Universitätsausbildung in den europäischen Ländern bis zum Jahr 2010 bringen soll. Rechnet man vom Jahr 2010 die drei Jahre ab, die als Mindeststudiendauer für ein Bachelor-Studium genannt werden, ergibt sich das Jahr 2007 als spätestmöglicher Termin für die Einführung des Bachelor-Studiums in Österreich. Und exakt so war es. Nachdem sich das Ministerium bis zur buchstäblich letzten Minute mit der Ausformulierung der entsprechenden Bestimmungen Zeit gelassen hat, wurden mit dem Hochschulgesetz 2005 (HG 2005) und der Hochschul-Curricula-Verordnung 2006 (HCV 2006) die gesetzlichen Grundlagen für eine Neugestaltung der Studiengänge zur PflichtschullehrerInnenausbildung geschaffen. Nach einer skandalös kurzen Übergangsphase, bei der die alten Studiengänge noch weiterliefen und gleichzeitig in den Gründungsrektoraten und Gründungsstudienkommissionen an den neuen Strukturen und Studienplänen gearbeitet werden musste – ohne Unterbrechung des Studienbetriebs! –, begannen die neuen Bachelor-Studiengänge im Herbst 2007.

Ein weiterer wesentlicher Motor, neben der Erfüllung der Lissabon- und Bologna-Vorgaben, war die Absicht, das relativ unübersichtliche Feld der Aus- und Fortbildungsinstitutionen im Pflichtschulbereich (insgesamt 51 Institutionen: PA, BPA, PI, BPI, RPA, RPI, ...; also sowohl die staatlichen als auch die kirchlichen Institutionen) übersichtlicher zu gestalten. Es kursierte die Formel: aus 51 mach 15. De facto wurden es dann 14 PH: insgesamt neun PH des Bundes – in jedem Bundesland eine (Ausnahme Burgenland)³, weiters vier kirchliche PH, die, gemeinsam mit der Sonderkonstruktion im Burgenland, als private PH firmieren.⁴

3 Die neunte Bundes-PH bildet die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien.

4 Alle PH sind auf der Homepage des BMUKK aufgelistet; immer verlinkt mit der jeweiligen PH-Homepage.

Damit nicht genug: Der Prozess wurde ausdrücklich als nicht abgeschlossen dargestellt. Die GründungsrektorInnen wurden darauf aufmerksam gemacht, dass sich die neuen PH im Wettbewerb mit- bzw. gegeneinander befinden. Man ging damals davon aus, dass 14 einschlägige Institutionen immer noch zu viel für das kleine Österreich seien. Übrig bleiben würden schließlich jene, deren „Qualität“ überzeugt.

2. Politisch besetzte Rektorate ohne demokratische Kontrolle

Grundsätzlich, oder besser, dem Anspruch nach konstruiert das HG 2005 die PH als mehr oder weniger autonome Hochschulen; mit einem Rektorat an der Spitze bzw. einem Hochschulrat als Aufsichtsorgan. Zweifellos ist hier das UG 2002 Pate gestanden. Allerdings bleiben die Lehrenden weiterhin „Bundeslehrer“; es fehlt bis jetzt ein Dienstrecht, das dieser autonomen Konstruktion entspricht. Genauer gesagt: Es fehlt bis jetzt überhaupt ein Dienstrecht, in dem die Gründung der PH zur Kenntnis genommen wird. Weiters müssen auch alle Curricula dem BMUKK zur Genehmigung vorgelegt werden. Ebenso haben die Rektorate dem BMUKK Ziel- und Leistungspläne vorzulegen. Der Anspruch der Autonomie wird also mehrfach unterlaufen. Die PH tragen weiterhin den Charakter einer nachgeordneten Dienststelle. Damit liegt die politische Verantwortung weiterhin allein beim BMUKK, das es bis jetzt nicht geschafft hat, z.B. Rahmenbedingungen für die Curricula zu formulieren, die die Vergleichbarkeit und damit den problemlosen Wechsel für Studierende sicherstellen würden.

Sehr umstritten ist die Konstruktion bzw. Zusammensetzung des Hochschulrats, der insgesamt fünf Mitglieder umfasst: drei Vertreter sind vom/von der jeweiligen Bundesminister/in zu entsenden; dazu kommt der/die jeweilige Präsident/in des LSR und ein/e von der Landesregierung zu nominierende/r Experte/in.⁵ Diese Form der Bestellung ruft – unter den realpolitischen Be-

5 Die Mitglieder der HSR sind ebenfalls auf der BMUKK-Homepage aufgelistet.

dingungen in Österreich – natürlich sofort den Verdacht der parteipolitischen Einflussnahme wach. Konkret lässt sich nachweisen, dass die 2006 von Ministerin Gehler ernannten Mitglieder der Gründungshochschulräte der ÖVP nahestanden. Damit war bei der Gründung der neuen PH in allen Bundes-PH in den Hochschulräten eine „schwarze“ Mehrheit gegeben. Diese wurde teilweise dazu genutzt, bis dato als „rot“ geltende PH, z.B. die PH Oberösterreich oder die PH Wien, in eine „schwarze“ umzufärben. (Dieser Punkt der politischen Besetzung des HSR ist einer beiden Kritikpunkte, die die ÖFEB – Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen – zum Entwurf des HG 2005 vorgebracht hatte. Der zweite Punkt betrifft die unklare Formulierung des Forschungsauftrags für die PH.⁶)

Absolut schwach, und aus demokratiepolitischer Sicht skandalös, ist die Stellung der Lehrenden in der neuen PH. Sie kommen als Organe gar nicht vor; es gibt kein Gremium außer der Studienkommission⁷, in dem die Lehrenden ein institutionell verankertes Mitspracherecht haben. Es fehlen Institutionen wie der Senat oder die Berufungskommissionen der Universitäten, in denen immer noch Möglichkeiten kollegialer Mitbestimmung verankert sind. Konferenzen sind höchstens in Form von „Dienstbesprechungen“ in den Instituten vorgesehen. (Die Institute kann man sich als die Nachfolger der alten Institutionen PA, BPA, PI usw. vorstellen.)

3. Kein Lehramt mehr!?

Das Zertifikat, mit dem das Studium an der PH abschließt, ist jetzt das Baccalaureat bzw. der Bachelor. Das Zertifikat der alten PA war das „Lehramt“ bzw. in der Übergangszeit nach dem AStG 1999 der „Diplompädagoge“. Ich sehe im Charakter der Abschlussprüfungen bzw. des Zertifikats bemerkenswerte Unterschiede, die bis jetzt kaum thematisiert wurden. So bestand die Lehramtsprüfung an der PH Wien (in ihrer letzten Fassung)

6 Vgl. http://www.oefeb.at/dokumente/OEFEB_zu_HG.pdf

7 Die Studienkommission hat im Wesentlichen zwei Funktionen: Sie erlässt die Curricula und sorgt für „Maßnahmen der Evaluation und der Qualitätssicherung“.

aus einer Haus- bzw. Diplomarbeit (ansatzweise der Nachweis, zu wissenschaftlicher Arbeit befähigt zu sein); weiters aus einer kommissionellen Prüfung, in der ein humanwissenschaftliches Fach und zwei didaktische Fächer abgeprüft wurden. Daneben wurde auch die jeweilige Note aus den schulpraktischen Übungen im Lehramtszeugnis vermerkt. Dieses Zertifikat hatte einen direkten Zusammenhang mit der zukünftige Aufgabe als LehrerIn, es dokumentierte die Fähigkeiten zum Unterrichten. Ganz anders das Baccalaureat. De facto stellt jetzt die Bachelor-Arbeit den Schluss- (und Höhe?)punkt des PH-Studiums dar. Mit dem Baccalaureat als Abschlusszertifikat an Stelle der Lehramtsprüfung tritt ein interessantes Dilemma zu Tage: War der Adressat des Lehramtsprüfungszeugnisses der spätere Arbeitgeber, also die Verwaltungsstellen des Nationalstaats bzw. der Republik Österreich, so sind es jetzt weiterführende Master-Lehrgänge (irgendwo in Europa oder der Welt), die in Form des Bachelor einen Nachweis zertifiziert bekommen, dass der oder die AbsolventIn Grundbegriffe des wissenschaftlichen Arbeitens beherrscht. De facto ist es derzeit so, dass der Nachweis darüber, ob eine/r erfolgreich in österreichischen Pflichtschulen unterrichten wird können, dadurch dokumentiert bzw. zertifiziert wird, dass er oder sie in der Lage ist, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen. (Ich relativiere diese Beobachtung weiter unten im Kapitel über Modularisierung.)

4. ECTS – ein realistisches Maß für den „workload“

De facto stellen die neuen nach dem ECTS-System konstruierten Studienpläne eine Kürzung des Studiumumfangs gegenüber der Pädagogischen Akademie dar, zumindest was das Ausmaß der ausgewiesenen Semesterwochenstunden (SWS) betrifft. So umfassten die Studienpläne der alten PA 164 SWS, die neuen Studienpläne der PH können auf Grund der Tatsache, dass das sechssemestrige Bachelor-Studium nicht mehr als 180 ECTS-Punkte umfassen kann, nicht mehr als 120 SWS „Präsenzstudium“ ausweisen.

Natürlich spiegelt sich in dieser „Kürzung“ ein gewandelter Anspruch wieder, der grundsätzlich zu begrüßen wäre, nämlich

der Wandel von den verschulden Unterrichtsstrukturen der alten PA zu lernerzentrierten Studienstrukturen an der PH. Allerdings wird die Realität diesem Anspruch in keiner Weise gerecht. Im Gegenteil: Der Blick auf die Universitäten lehrt uns, dass die Einführung der Bachelor-Studiengänge mit einer verstärkten Verschulung einhergeht. Es kann keine Rede davon sein, dass der Studienbetrieb an den neuen PH jetzt weniger verschult wäre als der an den PA.

Konkret beinhalten die neuen nach ECTS-Punkten organisierten Studien folgende geänderte Sichtweise auf die Arbeit der Studierenden: Während die alte Unterrichtsphilosophie nur den Unterricht bzw. die Lehrveranstaltung und die Prüfung im Blick hat – eine oder mehrere SWS, die am Ende des Semesters zu kolloquieren sind –, nehmen die ECTS-Punkte den gesamten „workload“ der Studierenden in den Blick: Ein ECTS-Punkt entspricht einem workload von 25 Arbeitsstunden. In diesen 25 Arbeitsstunden sind

1. die „Präsenzstunden“, d.h. die im Hörsaal zu verbringenden Anwesenheitsstunden der Studierenden,
2. die Lern- und Arbeitszeiten (das Lesen der Literatur, die Erfüllung von Rechercheaufgaben, das Lernen für die Prüfung u.Ä.) und
3. die Zeit für die Prüfung eingerechnet.

Dabei ist an den PH ein Umrechnungsschlüssel von 1 SWS = 1,5 ECTS-Punkte üblich.⁸ Der workload einer SWS entspricht also 37,5 Arbeitsstunden (oder einer Arbeitswoche). Ein Semester kann per definitionem nicht mehr als 30 ECTS-Punkte umfassen, das entspricht bei Anwendung des in den PH üblichen Umrechnungsschlüssel einem Umfang von 20 Arbeitswochen oder 20 SWS. Ein sechssemestriges Bachelor-Studium umfasst 180 ECTS-Punkte, umgerechnet in „traditionelle“ Studienzeit also 120 SWS, und das ist unbestreitbar weniger als die 164 SWS der alten PA.

Die Botschaft dieser Neuregelung der Unterrichtszeit ist evident. Mit ECTS ist es möglich die Arbeitszeit der Studierenden re-

8 An den Unis gibt es teilweise andere Umrechnungsschlüssel mit 2 oder gar 3 ECTS-Punkte für eine SWS.

alistisch einzuschätzen, d.h. klar quantifizier- und messbar zu machen. Damit sind zwei Botschaften verbunden. Es geht nicht um die Qualität der Arbeit, es geht nicht darum, mit welchen Inhalten sich die LV auseinandersetzt; es geht um die aufgewendete Arbeitszeit. Und mit dieser peniblen Dokumentation vorgeschriebener Arbeitszeiten wird ein Klima der „Accountability“ erzeugt. Studierenden wie Lehrenden wird signalisiert: Bei entsprechend effizienter Herangehensweise ist alles planbar und machbar. Misserfolge sind klar als subjektives Versagen entweder den Lehrenden oder den einzelnen Studierenden zuzuordnen.

5. Modularisierung – lauter kleine Lehramtsprüfungen?

Eine weitere Neuerung in der Curriculum-Philosophie stellen die Module dar. Das Modul-System soll das traditionelle Kurs-System im fächerorientierten Unterricht ablösen. Statt jeweils eine oder mehrere SWS in den verschiedenen Fächern zu absolvieren, zeitlich aufgegliedert in einem Wochenstundenplan o.ä., werden unterschiedliche Fachangebote zu einem Thema in einem zeitlich-organisatorischen Zusammenhang angeboten. Mit der Modularisierung werden folgende Ziele verfolgt:

- die Austauschbarkeit und wechselseitige Anrechnung von vergleichbaren Lehrangeboten europäischer Universitäten;
- eine zeitliche und inhaltliche Straffung und Verzahnung; die wechselseitigen Bezüge von Theorie und Praxis, von Fachwissen und Handlungskompetenz, von pädagogischer und fachlicher Expertise sollen deutlich werden. Der zeitliche Abstand zwischen Lehrveranstaltung und praktischer Anwendung bzw. Prüfung soll verringert werden. Die Prüfung soll auf Kompetenzen und Fertigkeiten aus allen beteiligten Fachdisziplinen abzielen.

Die Curricula-Verordnung sieht fünf bis sechs Module pro Semester vor. Viele PH haben sich entschlossen, die Variante mit fünf Modulen à 6 ECTS zu wählen.⁹ Im Idealfall – so zumindest

9 Über die Module geben die Studienpläne der jeweiligen PH auf ihren Homepages Auskunft.

mein Eindruck in der Gründungsphase der PH Wien – besteht ein Modul aus Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Humanwissenschaften, aus den Fachdidaktiken und aus Schulpraktischen Übungen. Die wechselseitigen Bezüge sollen in Modulkonferenzen der beteiligten Lehrenden besprochen werden. Eine kollegial veranstaltete Modulprüfung und – natürlich! – eine Evaluation der Lehrveranstaltungen sollen den Abschluss des Moduls bilden. So zumindest die Philosophie! Die Praxis schaut allerdings ganz anders aus. Zumindest bei uns an der PH Wien gibt es zwar auf dem Papier Module, de facto gibt es gleichzeitig einen ganz traditionellen Stundenplan mit Lehrveranstaltungen, die sich kaum von traditionellen Kursen unterscheiden und deren Präsenzstunden über das ganze Semester verteilt sind. Die Prüfungen finden nicht als Modulprüfungen, sondern im Rahmen der Lehrveranstaltungen statt. Ich gehe davon aus, dass es an anderen PH auch nicht viel anders läuft.

An sich ist die Idee ja bestechend: Man „zerkleinert“ die traditionelle Lehramtsprüfung in lauter kleine Modulprüfungen, sozusagen Mini-Lehramtsprüfungen. Mit der „ganzheitlich“ abgeprüften Zusammenschau der einzelnen Modul-Elemente absolviert der/die Studierende mit jedem Modul eine kleine Lehramtsprüfung.

Und damit sind wir bei des Pudels Kern. Sowohl ECTS als auch Modularisierung atmen den Geist des neoliberalen Steuerungswahns. Nichts darf dem Zufall überlassen werden, alles hat geplant und effektiv zu sein. Ich sehe eklatante Parallelen zur „Kybernetik“ der 1960er Jahre. Auch damals hat man geglaubt, alle Lernprozesse systematisch steuern zu können. Ein pädagogisches Ergebnis dieses damaligen Zeitgeistes war z.B. die „Lernzieloperationalisierung“, also die möglichst präzise Beschreibung der Fertigkeiten und Kompetenzen, die ein Lehr-Lern-Prozess vermitteln soll. Ganz ähnlich haben wir das jetzt wieder mit der Kompetenzorientierung der aktuellen Bildungsreformen.

PH in Österreich: allgemeine Unzufriedenheit

Bevor ich eine abschließende Einschätzung dieser Neuerungen liefere, möchte ich nur kurz darauf verweisen, dass mit dem Pro-

zess der PH-Entwicklung in Österreich offensichtlich niemand zufrieden ist. Es gibt allerdings keine öffentliche Diskussion darüber! Von Evaluationen ist zwar die Rede, bis jetzt haben aber noch keine stattgefunden. Es gibt monatliche RektorInnenkonferenzen, aber dort ist man streng bemüht, sich nur positiv darzustellen. Nur keine Probleme zugeben! Schließlich befindet man sich hier mit den „Konkurrenten am Markt“ an einem Tisch. Wer Probleme zugibt, könnte Wettbewerbsnachteile erfahren. Die Haltung des Ministeriums ist schwer zu interpretieren: Abwarten? Zudecken? Nur nichts hochkommen lassen? Der soeben erschienene Nationale Bildungsbericht bestätigt diese negative Einschätzung der PH als „breitflächig als nicht geglückt wahrgenommener Versuch, die ehemaligen PA in echte tertiäre Einrichtungen umzuwandeln“ (Mayr/Neuweg 2009).

Manche Einschätzungen sprechen sogar von einer (mutwilligen?) Zerstörung der historisch gewachsenen PA-Strukturen und, angesichts der Probleme mit der Curriculum-Gestaltung und der realen Kürzungen (s.w.o.), von einem Rückschritt in der österreichischen PflichtschullehrerInnenbildung. Ich würde sagen: In den Bereichen, in denen ich mich wirklich gut auskenne, das sind die humanwissenschaftlichen Fächer (besonders die Pädagogische Soziologie) und die ehemalige PAdB Wien, war die Ausbildungsqualität in der Mitte der 1990er Jahre besser als heute. Damals gab es für jedes humanwissenschaftliche Fach 4 SWS und noch einmal 3 SWS für die gewählten Schwerpunktfächer; eine Größenordnung, von der wir heute weit entfernt sind. Damals herrschte eine große Aufbruchsstimmung und die Hoffnung, tatsächlich bald in universitären Strukturen zu arbeiten. Damals gab es „Dauerkonferenzen“, die ein bemerkenswertes Konzept erarbeiteten, das z.B. auch im engen Korsett des PA-Lehrplans Wahlangebote für die Studierenden vorsah. Diese Aufbruchsstimmung war bald verflogen, und die Reformen ab dem Jahr 2000 mit ihrer starken Orientierung auf fächerübergreifende „Projekte“ an Stelle der humanwissenschaftlichen Schwerpunkte habe ich persönlich als Verwässerung des wissenschaftlichen Anspruchs gesehen, den solche Schwerpunktsetzungen im zweiten Studienabschnitt signalisieren.

Bezug nehmend auf meine Ausgangsthese, dass die aktuellen

Reformen im Falle der PflichtschullehrerInnenbildung zwar Schritte in Richtung „Management-PH“ setzen, aber in der Sache wenig bis gar nichts bringen, möchte ich ergänzen: Hätte man eine Reform geplant, die aus den Problemen der LehrerInnenbildung die entsprechenden Schlüsse zieht und deren Weiterentwicklung im Auge hat, so hätten sich vermutlich zwei Schwerpunkte ergeben¹⁰:

1. die Weiter-Qualifizierung des Lehrpersonals in Richtung VollakademikerInnen mit Forschungsauftrag,
2. die bessere wissenschaftliche Fundierung der Volksschuldidaktik bzw. der Anschluss an die (in Österreich nicht vorhandene) universitäre Grundschulpädagogik.

Ich will nicht behaupten, dass zu diesen Problembereichen an den PH zur Zeit nichts getan wird. Es wurde vereinzelt auch schon an den PA dazu Beachtenswertes geleistet. Aber, und das ist der Punkt, auf den ich hinaus will, allfällige Verbesserungen in diesen Problembereichen sind nicht primärer Focus der Bestrebungen, sie stellen de facto bloße „Nebenprodukte“ dar, die dem Ehrgeiz und dem Engagement von Personen zu verdanken sind. Der Geist dieser Reform ist ganz klar ein anderer, nämlich der der „Effizienzsteigerung“.

Qualitätsentwicklung = Effizienzsteigerung plus Individualisierung

Diesen Geist hat dankenswerter Weise Sektionschef Dobart in seinem aktuellen Artikel zum Thema „Internationalisierung im Bildungsbereich“ (Dobart 2009) noch einmal bündig zusammengefasst. Ich zitiere hier drei Passagen, die die folgenden beiden mir hier wichtigen Elemente ansprechen: „Effizienzsteigerung“ und „Individualisierung“. (Auf die sprachlichen Verunglückungen gehe ich nicht ein.)

„Ein leitendes Prinzip aller Entwicklungen und Reformen im Bildungssystem muss deshalb effizient sein (sic!), d.h. auch bei

¹⁰ Zu den (damals) aktuellen Problemen der LehrerInnenbildung gibt das SCHULHEFT 108/2002 „LehrerInnenbildung in Bewegung?“ einen ganz guten Überblick. Zur öst. Situation vgl. insbesondere mein Artikel, S.71ff. (Sertl 2002)

gleichbleibendem oder höherem (sic!) Mitteleinsatz ständig die Qualität des Systems verbessern und weiterentwickeln. Qualität wird allerdings nicht nur gemessen an der Effizienz des Mitteleinsatzes, sondern auch daran, wie die Bildungssysteme in der Lage sind, einen Beitrag zur sozialen Integration und zur individuellen Förderung zu leisten. Vergleichsstudien zwischen den Bildungssystemen (...) indizieren den Entwicklungsstand der Qualität der Bildungssysteme und sind Anstoß für weitere Akzente, letztlich auch Standort- und Wettbewerbspolitik zu stärken. Erfolgreiche Bildungspolitik wird zum entscheidenden Standortfaktor der postindustriellen Wissensgesellschaft.“ (S. 410)

„Jede BürgerIn muss in der Wissensgesellschaft durch ein höheres Ausmaß an Flexibilität, Mobilität und Nutzung des kreativen Potentials zu einer innovativen wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung beitragen.“ (S. 414)

„Die Kontexte, in denen schulisches Lernen bisher stattfindet, sind in der Transformation von der Industrie- zur Wissensgesellschaft in Bewegung. Dabei ist die Frage, wie sich die Einzelnen konstruktiv in die Wissensgesellschaft einbringen können, zentral.“ (S. 416)

Ich fasse zusammen: Die Elemente, die die Qualität von Bildungssystemen bzw. deren Reformen ausmachen, sind also die „Effizienz des Mitteleinsatzes“, der Beitrag der Bildung zur „sozialen Integration“ und zur „individuellen Förderung“, schließlich leisten Bildungssysteme ihren Beitrag zur „Standort- und Wettbewerbspolitik“. Mit Berufung auf die „Wissensgesellschaft“ „muss jede BürgerIn (...) beitragen“. Zentral ist die Frage, „wie sich die Einzelnen konstruktiv einbringen können.“

In meiner Interpretation ist damit hinlänglich illustriert, dass der schulische Qualitätsbegriff im Kern aus „Effizienz“ besteht, ja dass beide Begriffe, Qualität und Effizienz, geradezu wortident verwendet werden können. Beide sind vorerst referenzfrei – und können somit in jeden Kontext eingefügt werden. Interessant ist auch, dass Qualität immer nur als „zu wenig“ vorkommt, eigentlich nie als „genug“, schon gar nicht als „zu viel“. Das wäre ja dann Ressourcenverschwendung. Dieses „zu wenig“ sorgt natürlich für eine – von der Sache grundsätzlich losgelöste – Dynamik. Dieser Prozess der „Qualitätssicherung“ ist nie ab-

geschlossen und erzeugt, das wäre jetzt eine meiner Thesen, ein andauerndes Kontrollregime; und zwar nicht nur auf Seiten der Studierenden – hier hat sich das traditionelle Kontrollregime der Anwesenheit und der Prüfungen mittels ECTS auch auf bis dato nicht kontrollierte Arbeitszeiten ausgedehnt –, sondern auch auf Seiten der Lehrenden. Die entsprechenden Schlagworte heißen Evaluationen, Qualitätszirkel, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Aber auch die Modularisierung und die damit verbundenen (erzwungenen?) Formen der Teamarbeit würde ich in diesem Konnex sehen.

Zweitens ziele ich mit diesen Zitaten auf die Rolle des „Einzelnen“ in einem solchen Kontrollregime ab. Er hat sich einzubringen! Den Beitrag des Bildungssystems zur „Förderung des einzelnen“ (S. 410) sehe ich darin, dass das Bildungssystem via „Individualisierung“ die spezifischen Ressourcen jedes Einzelnen ausfindig machen und an die Oberfläche und damit nutzbar machen soll.¹¹ Natürlich steckt darin auch ein „förderliches“ Element, das dem Einzelnen hilft, seine Begabungen und Fähigkeiten zu entwickeln. Aber es überrascht die extrem funktionalistische Sichtweise in solchen Überlegungen, der Einzelne wird praktisch nur in seiner „Verantwortung“ für das Ganze, in seiner zu erwerbenden Fähigkeit, sich konstruktiv einzubringen, gesehen. Überhaupt sehe ich in dieser normativen Festlegung auf die Entwicklung der „Wissensgesellschaft“ und der daraus abgeleiteten Rolle des Einzelnen eine systemisch-funktionalistische Verengung, die Pädagogik-Entwürfen zwar nicht fremd ist, die aber im Zusammenhang mit wirtschaftsliberalen Wettbewerbskonzepten doch eher befremdlich wirkt. Es findet hier eine seltsame Kombination von unternehmerischem Selbst und traditionellem Staatsbürgerdenken statt. Während der Neoliberalismus sagt, jeder (Studierende, Lehrer, Schule, PH etc.) soll auf seine Leistung und Effizienz schauen, dann sollte sich bei funktionierendem Markt automatisch maximaler gesellschaftlicher Wohlstand einstellen, wird hier über die Individuen verfügt: Die PH dienen als unternehmerische Akteure des Staates und die Individuen sollen

11 Vgl. dazu auch meine Überlegungen zur Individualisierung des Unterrichts. (Sertl 2008)

sich so verhalten, dass das Land, die Volkswirtschaft, der Wirtschaftsraum wettbewerbsfähig sind.

Zusammenfassung

In meiner Argumentation habe ich versucht nachzuweisen, dass die entscheidenden Neuerungen der PH-Entwicklung in Österreich in den Kontext einer neoliberalen Formierung im Sinne der „unternehmerischen Universität“ gesehen werden müssen. Anstatt Lösungen für die Probleme der PflichtschullehrerInnenbildung zu liefern, werden die PH mit neuen Wettbewerbs- und Effizienzsteigerungsmaximen konfrontiert, denen ich zusammenfassend gerne den Namen „Management-PH“ geben würde. Mit diesem Begriff spreche ich in erster Linie die extrem autokratisch ausgelegten Führungspositionen der neuen PH an (Rektorat und Hochschulrat), was in spannendem Widerspruch zur Tatsache steht, dass die PH weiterhin „Dienststellen des Bundes“ sind. Nichtsdestotrotz sind diese neuen Führungsorgane mit wesentlich mehr Macht ausgestattet als die LeiterInnen der Vorgängerinstitutionen. Verstärkt wird dieser autokratische Charakter durch eine skandalös schwache Stellung des Lehrkörpers. An sich wäre es genau diese im Lehrkörper repräsentierte Expertise, die für die Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung gebraucht wird. Diese Expertise entsprechend zu formieren und nutzbar zu machen, ist aber dem Gutdünken der Rektorate überlassen. Die dafür notwendigen kollegialen Strukturen wie Konferenzen und entscheidungsberechtigte Kommissionen haben im HG 2005 keinen Platz gefunden. (Ausnahme: Studienkommission)

Ein weiteres wesentliches Element derartiger Management-Regime ist die sogenannte Qualitätssicherung durch Evaluationen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen u.Ä. Mit dem grundsätzlich referenzfreien Begriff „Qualität“, der ohne wesentliche Abstriche mit dem Begriff „Effizienz“ gleichgesetzt werden kann, wird eine Dynamik des immer Mehr und immer Besser suggeriert, die in der Sache, der LehrerInnenbildung, eigentlich keine Entsprechung findet. Sehr wohl ist sie aber geeignet, um zunehmenden Druck auf die Lehrenden und entsprechende Kontrolle auszuüben.

Auch für die Studierenden beinhaltet die neue Lehr-Lern-Philosophie, die mittel ECTS und Modulen in die Curricula der PH implementiert wurde, die Aufforderung zur Effizienzsteigerung: Nütze deine Zeit, sie ist begrenzt; bringe dich ein; der Wirtschaftswettbewerb erwartet von dir, dass du deine Potentiale kreativ nützt.

Ein möglicher Schluss aus diesen Befunden, zumindest was die Ebene der organisationalen Gestaltung betrifft, müsste wohl lauten, dass Management-Strukturen in Bildungsinstituten nur insoweit legitim sein können, als sie sich aus den inhaltlichen Aufgaben der jeweiligen Institution rechtfertigen. Und diese inhaltliche Rechtfertigung muss im kollegialen Diskurs und in entsprechenden kollegialen Strukturen abgesichert werden. Was die Effizienzsteigerung als übergeordnete Botschaft der curricularen Neuerungen wie ECTS und Module betrifft, fällt mir kein wirklicher Ratschlag ein. Aber vielleicht sollte man auch hier wieder mehr auf demokratische bzw. politische Kriterien achten als bloß auf das Kriterium der (ökonomischen) Mess- und Vergleichbarkeit. Die Frage könnte so gestellt werden: Was tragen inhaltliche und strukturelle Maßnahmen zur Verbesserung von sozialer Chancengleichheit bei? Wie tragen sie zu mehr Gleichheit und zu größerer Partizipation bei? Demokratie war in den hier behandelten Reformen ganz sicher nicht die zentrale Leitvorstellung!

Literatur

- Baumeler, Carmen (2009): Entkopplung von Wissenschaft und Anwendung. Eine neo-institutionalistische Analyse der unternehmerischen Universität. – In: Zeitschrift für Soziologie 1/2009, S.68-84.
- Dobart, Anton (2009): Internationalisierung im Bildungsbereich. – In: Erziehung und Unterricht 5-6/2009, S.408-418.
- Mayr, Johannes; Neuweg, Georg Hans (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. – In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. – Graz: Leykam 2009. <http://www.bifie.at/buch/773/a/5>
- Sertl, Michael (2002): Die Pädagogischen Akademien können nicht zu Hochschulen weiterentwickelt werden. – In: SCHULHEFT 108/2002, S.71-90

Sertl, Michael (2008): Individualisierung als Imperativ? Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts. – In: IDE 3/2008, S. 7-16. [http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/Individualisierung IDE.pdf](http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/Individualisierung%20IDE.pdf)

Das Modellcurriculum als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der universitären LehrerInnenbildung

Derzeitige Struktur der universitären LehrerInnenbildung in Österreich

Üblicherweise wird nach der Matura bzw. der Studienberechtigungsprüfung das Lehramtsstudium an einer Universität in mindestens acht bzw. neun Semestern absolviert. Die fachwissenschaftliche Ausbildung in mindestens zwei Unterrichtsfächern und deren Fachdidaktiken, sowie schulpraktische Ausbildung (SPA) und die pädagogische wissenschaftliche Berufsvorbildung (PWB) sind Kernelemente jeder universitären LehrerInnenbildung. Demzufolge sollen die Studierenden persönliche, soziale und fachliche (im Besonderen: pädagogische, didaktische und schultheoretische) Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, eigenverantwortlich, auf wissenschaftlicher Grundlage und in sozialer Verantwortung den Anforderungen des Lehrerberufs an allgemein bildenden höheren Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen und an andere Institutionen des sekundären und tertiären Bildungsbereiches zu entsprechen.¹

Der fachwissenschaftlichen Ausbildung in mindestens zwei Unterrichtsfächern und den Fachdidaktiken wird die Grundlegung theoretischen Wissens und wissenschaftlichen Denkens im Fach zugewiesen (vgl. Radtke 1999 S. 19; vgl. Bommers/Dewe/Radtke 1996). Die schulpraktische Ausbildung (SPA) und die pädagogische wissenschaftliche Berufsvorbildung (PWB) haben

1 Vgl. dazu auch den Studienplan zur pädagogischen wissenschaftlichen Berufsvorbildung und zur Schulpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden am Universitätsstandort Wien. Internetseite des Instituts für Bildungswissenschaft online im WWW unter URL: http://ssc-philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Studienplan_PWB-SPA/Studienplan_PWB-SPA.pdf

das Ziel, pädagogische Professionalität zu vermitteln, müssen dazu allerdings seit Inkrafttreten des neuen Studienplans – dieser ist spätestens seit 2002 für alle Lehramtsstudien in Österreich wirksam – mit insgesamt 16 Lehrveranstaltungsstunden und ca. 8 Praktikumsstunden auskommen (nach Credits: 30 ECTS-Pkt.) – eine relativ gering angesetzte Stundenzahl an pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Inhalten innerhalb des Lehramtstudiums, zumal gerade in die pädagogischen Anteile hohe Erwartungen gesetzt werden, was deren „professionalisierenden“ Effekt betrifft. Das pädagogische Studienprogramm muss umso effizienter und basierend auf einer klugen Auswahl von Inhalten und Methoden gestaltet werden, um die Studierenden nach Abschluss ihrer pädagogischen Ausbildung nicht mit „... bruchstückhaftem Wissen und mangelhaftem Können in die Schulwirklichkeit zu entlassen“ (Schrittesser 2009 S. 15). Vor dem Hintergrund aktueller Debatten über Entwürfe zur neuen LehrerInnenbildung, die den Bedürfnissen eines in Reformen befindlichen Schulsystems angepasst sein soll, ist auch die Forderung nach mehr Qualität und nach einer stetigen Qualitätssteigerung wahrnehmbar. Diese Forderung ist keineswegs neu – sehen sich doch LehrerInnen mit der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsstandards, der Quantifizierbarkeit von Bildungsaktivitäten und der Verbesserung der Lehrtätigkeit durch Höherprofessionalisierung schon seit längerem konfrontiert.

Momentane Diskussionen zur universitären LehrerInnenbildung

Derzeit werden in Österreich wieder neue Modelle für die LehrerInnenausbildung diskutiert – eine dafür eingesetzte ExpertInnenkommission soll bis Jahresende 2009 Eckpunkte für eine Neugestaltung erarbeiten. Akzentuiert wird dieses Reformvorhaben durch die Ergebnisse der großen schulvergleichenden Untersuchungen (wie zum Beispiel PISA, TIMSS usw.), aber auch durch bildungspolitisch motivierte Schulreformen wie zum Beispiel die Einführung der Bildungsstandards oder der Schulversuch „Neue Mittelschule“. Als weiterer Motor kann auch die Europäisierung der Hochschulbildung sowie die Umstellung auf

die Bologna-Studienarchitektur gesehen werden. Detailliert betrachtet ist die LehrerInnenbildung – nicht nur in Österreich – ein komplexer und facettenreicher Gegenstandsbereich und betrifft eine große Anzahl von verschiedenen Institutionen und Personen und -gruppen mit vielfach divergierenden Interessen. Diese verschiedenen Interessensgruppen prägen auch die Diskussion darüber, was im Kontext der LehrerInnenbildung unter Qualität zu verstehen ist. Ein Reformkonzept für die LehrerInnenbildung muss sich nun mit der Frage auseinandersetzen, wie die (universitäre) Erstausbildung von Lehrpersonen gestaltet sein soll und welche pädagogischen und fachspezifischen Qualifikationen LehrerInnen in der Schule benötigen, damit diese auch tatsächlich erworben werden können. Den Ausbildungsstätten in der LehrerInnenbildung kommt daher eine wichtige Rolle beim Aufbau wirksamer Partnerschaften mit Schulen und anderen Interessensvertretern (z.B. Eltern, LehrerInnengewerkschaft usw.) zu, durch die sichergestellt werden soll, dass die Studiengänge auf einem soliden wissenschaftlichen Unterbau und einer guten Unterrichtspraxis basieren. Die differierenden Interessenslagen weisen auf einen komplexen Bereich innerhalb der Diskussion um die Qualität der LehrerInnenbildung, da nur ansatzweise das Wahrnehmen einer gemeinsamen Verantwortung zur Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich erkennbar ist, so dass Qualitätssicherungsmaßnahmen nicht greifen können.

Qualität in der „europäischen“ LehrerInnenbildung

Es gibt mehrere Initiativen, die sich auf europäischer Ebene mit der LehrerInnenbildung befassen, darunter das TNTEE² (Green Paper on Teacher Education in Europe 2000), MINT³ (Improving School-based Mentoring 2008) sowie die die OECD⁴ (Teachers

2 Thematic Network of Teacher Education in Europe (siehe <http://tn-tee.umu.se/>)

3 Mentoring in Teacher Education (siehe <http://www.mint-mentor.net/>)

4 Organisation for Economic Co-operation and Development (siehe <http://www.oecd.org>)

Matters 2005, Talis 2009 u.a.) und ENTEP⁵ haben Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätsverbesserung formuliert und darüber hinaus auf Themen verwiesen, wie diese im europäischen Kontext aussehen könnten.

Die Europäische Kommission arbeitet eng mit den Mitgliedstaaten zusammen, um sie bei der Weiterentwicklung und Modernisierung ihrer Aus- und Weiterbildungspolitik zu unterstützen. Im Jahr 2002 wurde eine Arbeitsgruppe für die Verbesserung der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbildern gegründet und ein Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ über mehrere Jahre hinweg entwickelt, welches Teil der überarbeiteten Lissabon-Strategie ist. Diese beschreibt die Vision eines europäischen Lehrerberufs mit folgenden Merkmalen⁶:

- **Ein Beruf mit Hochschulabschluss:** Hochwertige Bildungssysteme benötigen Lehrkräfte, die einen Hochschulabschluss oder einen vergleichbaren Abschluss besitzen. Alle Lehrkräfte sollten die Möglichkeit haben, ihre Ausbildung bis zum höchsten Niveau fortzusetzen, um ihre Lehrkompetenzen zu entwickeln und ihre Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb ihres Berufes zu verbessern. Die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern ist fächerübergreifend. Dadurch wird sichergestellt, dass Lehrkräfte und Ausbilder 1) über Kenntnisse in ihrem jeweiligen Unterrichtsfach, 2) über pädagogische Kenntnisse, 3) über Fähigkeiten und Kompetenzen zur Anleitung und Unterstützung von Lernenden und 4) ein Verständnis der sozialen und kulturellen Dimension der Bildung verfügen. Dies ermöglicht ihnen, auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden in integrativer Weise einzugehen. Durch den Praxisbezug und die akademischen und wissenschaftlichen Grundlagen ihrer Ausbildung erwerben sie die Fähigkeit und das Selbstvertrauen, ihre eigene Arbeit zu reflektieren und

5 European Network of Teacher Education Policies (<http://entep.bildung.hessen.de/>)

6 Commission of the European Communities – Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications 2004. (siehe http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

Urteilsvermögen beim Umgang mit Informationen und Wissen unter Beweis zu stellen.

- **Ein Beruf im Umfeld des lebenslangen Lernens:** Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften sollte sich über die gesamte Berufslaufbahn erstrecken und sie sollten durch kohärente Systeme je nach Bedarf auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene unterstützt werden. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, dazu beizutragen, Jugendliche und Erwachsene zu selbständig Lernenden zu machen. Lehrkräfte wissen, wie wichtig es ist, neue Kenntnisse zu erwerben, und sie sind in der Lage, innovativ zu agieren und ihre Kenntnisse in ihre Arbeit einfließen zu lassen. Sie sind voll und ganz in den Prozess des lebenslangen Lernens eingebunden und in der Lage, sich während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn weiterzuentwickeln und anzupassen. Sie beteiligen sich aktiv an der beruflichen Entwicklung, und dies ist innerhalb ihrer eigenen Systeme anerkannt.
- **Ein mobiler Beruf:** Mobilität ist ein zentraler Bestandteil der Programme für die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften. Sie sollten darüber hinaus angeregt werden, während eines Zeitraums im Hinblick auf ihre berufliche Weiterentwicklung in anderen europäischen Ländern zu arbeiten. Darüber hinaus sollten Mobilitätsmaßnahmen zwischen verschiedenen Bildungsstufen und verschiedenen Berufen innerhalb des Bereichs der allgemeinen und beruflichen Bildung möglich sein.
- **Ein Beruf, der auf Partnerschaften basiert:** Die Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte sollten mit Schulen, Wirtschaft und beruflichen Fortbildungseinrichtungen zusammenarbeiten. Lehrkräften wird empfohlen, sich über wirksame Verfahren, Innovationen und Forschung zu informieren, um mit den Entwicklungen der Wissensgesellschaft Schritt zu halten. Sie sollten in Lernorganisationen arbeiten, die ihre eigenen vorbildlichen Verfahren und die anderer reflektieren und mit einer breiten Palette von gemeinschaftlichen Gruppierungen und lokalen Akteuren zusammen arbeiten. Hochschuleinrichtungen sollten sicherstellen, dass die Kenntnis aktueller Verfahren in ihren Unterricht einfließt. Die Ausbildung von Lehr-

kräften ist selbst Gegenstand von Studien und Forschungsarbeiten.

Die Mühen um eine kontinuierliche Professionalisierung und Qualitätsentwicklung dienen dem Ziel, die Schule sowie die in ihr handelnden LehrerInnen und SchülerInnen zur Bewältigung der gesellschaftlichen Entwicklungen zu befähigen. Überdies existiert für eine fundierte Erörterung des Qualitätsdiskurses ein erheblicher Forschungs- und Klärungsbedarf zu den Auswirkungen von Qualitätsmanagementverfahren im Schul- und Bildungswesen.

Um nun die LehrerInnen mit den erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen für den Lehrerberuf auszustatten, ist sowohl eine hochwertige Erstausbildung als auch ein kontinuierlicher Prozess berufsbegleitender Weiterbildung erforderlich. Die berufsbiografische Perspektive, sowie kontinuierliche Fort- und Weiterbildung als „Professionalisierungskontinuum“ sind daher im Fokus der LehrerInnenbildung, wobei persönliche Prägungen bewusst gemacht und aufgearbeitet, Möglichkeiten zur Selbsterfahrung sowie Hilfestellungen bei der Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit gegeben und gleichzeitig Kompetenzen grundgelegt und gefördert werden, die zu einem lebenslangen Lernprozess und zur individuellen Professionalisierung nicht nur ermutigen, sondern auch befähigen sollen (vgl. Schaf-fenrath 2008 S. 80).

Das Ziel jeder LehrerInnenbildung besteht darin, dass zukünftige Lehrpersonen die Fähigkeit aufbauen, systematisches Handlungswissen für individuelle Lehr- und Lernsituationen zu generieren und dieses dann in der Berufspraxis professionell umzusetzen. Dies kann nur gelingen, wenn „das vermittelte und erarbeitete Wissen im engen Theorie-Praxisbezug und unter Vermeidung eines unverbundenen Nebeneinanders von Fächern und Fachbereichen“ (Schratz/Wieser 2002 S. 17) internalisiert wird.

In Österreich ist man bestrebt, den Dialog zwischen den Bildungseinrichtungen, die für die LehrerInnenbildung verantwortlich sind, zu intensivieren. Darüber hinaus muss die Bildungspolitik aber gewissenhaft Entscheidungen treffen, damit

eine nachhaltige Qualitätssteigerung in der LehrerInnenbildung, – in der Folge dann auch im österreichischen Schulwesen – erreicht werden kann. Bildungsministerin Claudia Schmied und Wissenschaftsminister Johannes Hahn plädieren für eine Neugestaltung der österreichischen LehrerInnenausbildung und deren Rahmenbedingungen. Darüber hinaus wurde im Jänner 2009 eine Arbeitsgruppe aus nationalen und internationalen Fachleuten initiiert, welche die zentralen Eckpunkte für eine moderne Ausbildung für LehrerInnen erarbeiten werden.

Internationale Studien belegen, dass hochwertige Lehrarbeit unmittelbar mit dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zusammenhängt (vgl. Darling-Hammond, 2000; Wu, 2005 u.a.), daher ist der Lehrerbildung – vor allem der Qualität der pädagogischen Ausbildung – besondere Aufmerksamkeit einzuräumen. Diese ist jedoch nicht einfach zu bestimmen, wie sie aber beschaffen sein müsste, um den schulischen, aber auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden, darauf könnte das Konzept des Modellcurriculum als Angebot im Studienplan der Universität Wien eine Antwort geben.

Das Modellcurriculum „Professionalisiertes Pädagogisches Handeln“ an der Universität Wien – ein möglicher Weg zur Qualitätssteigerung in der LehrerInnenbildung.

Das „Modellcurriculum – Professionalisiertes Pädagogisches Handeln“ ist als Lehrgangsprogramm der pädagogischen wissenschaftlichen Berufsvorbildung (PWB) und der schulpraktischen Ausbildung (SPA) für Lehramtsstudierende an der Universität Wien konzipiert. Es gliedert sich in 3 Blöcke und 14 Module, die sich über acht Semester des neunsemestrigen Lehramtsstudiums erstrecken. Anstelle von einer selbst gewählten Kombination an Lehrveranstaltungen und Praktika entscheiden sich die Studierenden für ein in sich geschlossenes pädagogisches Begleitstudium, welches aus systematisch aufeinander abgestimmten pädagogischen Lehrveranstaltungen und Praxisphasen besteht.

Das Ausmaß und die Art der einzelnen Lehrveranstaltungen sowie deren Zuordnung zu den einzelnen Studiensemestern sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen:

Modellcurriculum				
1. Studienjahr	Modul 1a Interaktion und Dialog in sozialen Systemen (gruppen-dynamische Übungen) 2-std.	Modul 1b Propädeuti-kum: Präsen-tationstech-niken 1-std.	Modul 1c Propädeuti-kum: Unter-richten als Beruf 2-std.	
2. Studienjahr	Modul 2a Praxisfor-schung für Lehramts-studierende 2-std.	Modul 2b Projekt-management 1-std.	Modul 2c Pädagogisches Praktikum 2-std.	Modul 2d Supervision 1-std.
3. Studienjahr	Modul 3a Bildungspoliti-sches Thema 2-std.	Modul 3b Wissen-schaftliches Schreiben 1-std.	Modul 3c Fachbezoge-nes Praktikum 3-std.	Modul 3d Supervision 1-std.
4. Studienjahr	Modul 4a Fallverstehen 2-std.	Modul 4b Medien 1-std.	Modul 4c Fachbezoge-nes Praktikum 3-std.	Modul 4d Professional Community 1-std.

Tabelle 1: Module des Modellcurriculum

Die pädagogische Ausbildung im Modellcurriculum soll keineswegs als isolierter Studiengang oder Fragment der LehrerInnenbildung verstanden werden, sondern durch die formale Implementierung eines die Fachausbildung begleitenden Reflexionssettings als *Professional Community*, innerhalb derer die schrittweise Heranführung an das zukünftige Berufs- und Praxisfeld erfolgt, sollen sich professionsbezogenes Wissen und Können mit den entsprechenden Fertigkeiten herausbilden. Damit wird der ansonsten erlebten organisatorischen und inhaltlichen Fragmentierung ein identitätsstiftendes Moment entgegeng gehalten. Die einzelnen Module finden als Präsenzphasen an einem vereinbarten Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt statt. Zwischen

den einzelnen Terminen führen die Studierenden auf einer universitätsweiten Lernplattform Online-Aufgaben durch und werden auch hier zu einer Community zusammen geführt. Zu diesem Zweck wurde ein eigener virtueller Raum konstruiert, welcher jenen Ort darstellt, zu dem alle Mitglieder der *Professional Community* gleichermaßen Zugang haben und wo sie mittels asynchroner und synchroner Kommunikationswerkzeuge mannigfaltige Möglichkeiten haben, über die Präsenzphasen hinaus, Lern- und Gruppenprozesse zu reflektieren, sich auszutauschen und neues professionsbezogenes Wissen und Können zu generieren (vgl. Wenninger 2007 S.159). Zusätzlich gibt es einen separaten Bereich für jedes Modellcurriculum, in dem die Lehrenden im jeweiligen Modul Lerninhalte individuell arrangieren und aufbereiten können und die Studierenden während der achtsemestrigen Ausbildungsdauer inhaltlich arbeiten können. Im virtuellen Raum ist auch der Personenkreis der Beteiligten erweitert, da die Studierenden des Modellcurriculums im Sinne der *Professional Community* im Laufe der acht Semester immer wieder in Kontakt mit PraktikerInnen, ForscherInnen oder ExpertInnen treten.

Demzufolge wird im Modellcurriculum ein Ort der Praxis eröffnet, der nicht Schulpraxis ist, sondern eine Praxis gemeinsamen strukturierten Nachdenkens und welcher auch die nachträgliche Reflexion und Neuinterpretation über das eigene Tun im Kontext theoretischer Wissensbestände, und zwar in Form konkreter, in den einzelnen Lehrveranstaltungen formulierter Aufgaben umfasst. Die Lehramtsstudierenden können somit nicht nur ihren faktischen Wissensstand durch die Absolvierung der Module erweitern, sondern zusätzliche Kompetenzen erwerben. Auf diese Weise bereiten Reflexions- und Diskursfähigkeit ebenso wie Professionsbewusstsein den Boden für die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich nicht nur auf Kooperationen einzulassen, sondern ein Verständnis für die Sinnhaftigkeit kollegialen Austausches zu entfalten – und zwar entgegen der nach wie vor häufig verbreiteten Kultur des Einzelkämpfertums in den Schulen (vgl. Schratz/Schrittesser 2007 S.127). Den Kern des Modellcurriculums bildet also die Konstituierung einer begleitenden Jahrgangsguppe, die sich zu einem Reflexionsort entfalten soll,

welcher – über die universitäre Erstausbildung hinaus – gemeinsame professionelle Fallbearbeitung und Entfaltung von erfahrungsgesättigtem Professionswissen fördern und zur Pflege eines anspruchsvollen pädagogischen Diskurses anregen soll (vgl. Schrittmesser 2009 S. 10). Es wird gleichsam ein pädagogisches Arbeitsbündnis zwischen den Studierenden und den Lehrenden aber auch zwischen den Studierenden innerhalb der Lehrgangsgruppen geschaffen, das über die Studienzeit hinweg aufrecht bleibt. Bislang existieren sechs Jahrganggruppen, die das pädagogische Begleitstudium in dieser Form entweder bereits durchlaufen haben oder derzeit gerade absolvieren. Die Studierenden des Modellcurriculum 1 und 2 absolvieren gerade das Unterrichtspraktikum bzw. stehen in ihrem ersten Berufsjahr. Im Wintersemester 2009 startet wieder ein neuer Lehrgang, das Modellcurriculum 7.

Kernaspekte von Qualität im Modellcurriculum

Berufswahl und individuelle Voraussetzungen für den Lehrerberuf

Die eigenen Schulerfahrungen oder individuelle LehrerInnenbilder dienen als Antrieb zum Ergreifen des Lehrberufes, aber auch extrinsische Gründe und Rahmenbedingungen. Ferien, gesichertes Einkommen usw. gelten als solche extrinsische Gründe, ein Lehramtsstudium zu ergreifen (vgl. Lersch 2006, Schaefers 2002 u.a.). Die Studieneingangsphase im pädagogischen Lehramtsstudium dient – wie auch im Standardcurriculum – einer ersten Orientierung, um die Studierenden mit den kognitiven, sozialen und auch physischen Anforderungen an den Lehrberuf zu konfrontieren und um deutlich zu machen, welche mitgebrachten Dispositionen, Erfahrungen, Motivlagen und Fähigkeiten eine erfolgreiche Tätigkeit als LehrerIn wahrscheinlich erscheinen lassen (vgl. Schrittmesser 2009 S. 8). Das Besondere im Modellcurriculum gegenüber dem Standardstudiengang liegt darin, dass sich Studierende auch schon in der Studieneingangsphase Inhalte und Handwerkszeug in verschränkter Form aneignen, d.h. dass das pädagogische Grundwissen (Themen wie: Lehren und Lernen, Unterricht als didaktische Situation, Planung und Organisation von Unterricht, Theorie der Schule als Institution/Organisation,

professionstheoretische Fragen etc.) mit Handwerkszeug der Aneignung und Vermittlung verbunden werden und damit die getroffene Studienwahl präziser überprüft werden kann. Studierende arbeiten z.B. die Inhalte der einführenden Lehrveranstaltungen tutoriell begleitet auf und vermitteln diese Inhalte in Form von Referaten (hier wird ganz traditionell vorgegangen) ihren Kolleg/innen. Die zuhörenden Kolleg/innen erhalten Beobachtungsaufgaben (Einführung in die Beobachtung von Unterricht) und haben die Aufgabe, im Anschluss an die Präsentationen diese Beobachtungen in geordneter Form den Referent/innen mitzuteilen. Ebenso wird eine erste Proseminararbeit zu einem Thema verfasst, die entweder erste kleine Schulpraxisstudien beinhalten kann (also etwa Unterrichtsbeobachtung in einer Schulklasse) oder innerhalb der eine theoretische Fragestellung aus den Lehrveranstaltungsinhalten aufgegriffen und bearbeitet wird. Dabei sollen sowohl ein kognitives Verständnis als auch Ansätze zur Reflexionsfähigkeit grundgelegt werden – und natürlich die Frage verfolgt werden, ob mit der Wahl, LehrerIn zu werden, auch die richtige Entscheidung getroffen wurde.

Forschungsbezogene fortführende Seminare und schulpraktische Studien

Die weiterführenden seminaristischen und praktischen Anteile während des Studiums werden von den LehramtskandidatInnen an den meisten Universitäten als teilweise defizitär erlebt. Die fehlenden Abstimmungen zwischen den Schulen, BetreuungslehrerInnen und Universitäten werden als schwer zu überwindende Barrieren bezeichnet, da die Lernorte unverbunden nebeneinander bleiben und der Nutzen für alle Beteiligten verloren geht (vgl. Schäfers 2002, Seibert 2001, Terhart 2000). Mit dem Konzept der Praxisforschung innerhalb des Modellcurriculums und den daran angeschlossenen „Kooperationsschulen“ wird versucht, eine tragfähige Schnittstelle von Ausbildung und Schulpraxis durch die Initiierung von gemeinsam mit Schulen durchgeführten, kleineren Forschungsprojekten zu schaffen. Schulpraxis gewinnt dadurch eine erweiterte Bedeutung – es wird nicht nur ins Unterrichten eingeführt, sondern Schule wird auch als Gegenstand der Analyse erfahren. Die Studierenden beschäftigen sich

mit Fragen des Unterrichts oder der Schulentwicklung, um im Rahmen eines begleitenden Forschungsseminars gemeinsam mit den Lehrenden Antworten und Lösungen für von den kooperierenden Schulen definierte Problemstellungen zu erarbeiten und diese anhand theoretischer Modelle zu Fallstudien zu verdichten (vgl. Schrittmesser 2009 S. 14). Gemeinsam mit den (anleitenden) ForscherInnen wird die Schulpraxis zum Forschungsgegenstand gemacht und auf diese Weise das schulpraktische Handeln mit Hilfe wissenschaftlich abgesicherter Methoden angeregt. Indem sie Methoden der Praxisforschung theoretisch und praktisch kennenlernen und ausprobieren, erwerben sie neben Praxiskompetenzen auch forschungsmethodische Kompetenzen, und zwar in Bezug auf Wissen um Forschungsmethoden und Können durch Ausprobieren, Anwenden und Reflektieren (vgl. Paseka 2009 S.136).

Erwartungen an die Ausbildung und den zukünftigen Beruf – Theorie/ Praxisproblem

Problematisch ist die Tatsache, dass Studierende oft unrealistische Erwartungen an das Studium an einer Universität haben. Viele Studierende beklagen einen fehlenden Praxis- oder Berufsfeldbezug während der Ausbildung bzw. mangelnde Vermittlung von praktischem „Handwerkszeug“ (vgl. Schrittmesser 2009, Lersch 2006, Schäfers 2002, Plöger/Anhalt 1999). Daher werden bereits in der Studieneingangsphase erste Kontakte zu Schule und Unterricht hergestellt, um den Studierenden auf diese Weise die Möglichkeit zu geben, Schulwirklichkeit systematisch, auf der Basis von gezielten Analyseaufgaben und von einem anderen Standpunkt als dem der SchülerInnenrolle aus zu betrachten. So wird etwa in Methoden der Unterrichtsbeobachtung und/oder in Interviewführung mit dem Ziel eingeführt, die Studierenden zu befähigen, Handlungsformen und Erfahrungswissen von Lehrerinnen und Lehrern zu erfassen, zu dokumentieren und in Hinblick auf Praxisauglichkeit zu betrachten. Danach folgen das pädagogische und fachbezogene Praktikum, welche seminaristisch begleitet werden, um die in der Schule gemachten Erfahrungen mit den Studierenden reflexiv zu bearbeiten. Außerdem werden Möglichkeiten geboten, sich Praxisfertigkeiten

wie Präsentations- und Unterrichtsmethoden, Einsatz von Körpersprache, Gesprächsführung, Projektmanagement usw. anzueignen. Parallel dazu bleiben eine systematisch-methodische Anwendung von Reflexion und die Kultivierung des Fachdiskurses neben der weiterhin verfolgten und nunmehr vertieften Vermittlung schulpädagogischen Wissens im Fokus (vgl. dazu Schrittmesser 2009 S. 9ff.).

Vernetzung der Studieninhalte

Mangelnde Verzahnung der Kernelemente des Studiums werden von den Lehramtsstudierenden immer wieder bedauert (vgl. Solzbacher 2003, Hermann 2002), da die Teilbereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft sowie die Schulpraktischen Studien meist unverbunden nebeneinander stehen – das gilt, wie einschlägige Literatur zeigt, keineswegs nur für die österreichische LehrerInnenbildung (vgl. Oettler 2009 S.114). Außerdem können die zwei gewählten Fächer auch an unterschiedlichen Fakultäten studiert werden. Die Schulpraktischen Studien müssen zudem auch noch mit den Schulen koordiniert werden. Die Fakultäten, die mit Lehrerbildung befasst sind, sind daher gefordert, die Studienprogramme so gut wie möglich zu organisieren, damit ein reibungsloser Studienverlauf innerhalb der Mindeststudienzeit gewährleistet werden kann. Darüber hinaus existieren aber nicht nur organisatorische, sondern auch inhaltliche Probleme. Terhart (2000) beschreibt dies wie folgt: „Die erziehungswissenschaftlichen Studien sind durch ein hohes Maß an Beliebigkeit gekennzeichnet und werden von den Lehramtsstudenten durchweg als ebenso lästiges wie niveauloses Beiwerk zu den eigentlichen Fachstudien betrachtet“ (Terhart 2000 S.79). Möglicherweise sind daher die Lehramtsstudierenden mit der Integration von neuen Wissensbeständen überfordert, da die einzelnen Elemente innerhalb des Studiums nicht miteinander in Verbindung stehen. Laut Wahl (2005) bleiben diese gegenüber den theoretischen Wissensbeständen resistent, da ihre subjektiven Theorien auch in der späteren Unterrichtspraxis funktionieren. Fehlende Koordination oder eine inhaltliche Beliebigkeit in und zwischen den einzelnen Fächern, mangelnde Transparenz in der Beurteilung

sowie ein völlig unzureichendes fachdidaktisches Angebot werden von Studierenden kritisiert (vgl. Oelkers 2005).

Das Modellcurriculum wurde (wie einleitend schon bemerkt) als Lehrgangsprogramm konzipiert, das an Stelle der von den Studierenden selbst gewählten Kombination an Lehrveranstaltungen und Praktika in Form eines geschlossenen pädagogischen Begleitstudiums abläuft und aus systematisch aufeinander abgestimmten Lehrveranstaltungen und Praxisphasen besteht (vgl. Schrittesser 2009 S.13). Die in den Seminaren entstehende „Community“ soll, wie schon erwähnt, den Studierenden die Möglichkeit bieten, jenseits ihres Fachstudiums eine Identität als PädagogInnen zu finden sowie zur Entfaltung eines anspruchsvollen Fachdiskurses anregen (vgl. Schrittesser 2009 S.13). Außerdem wird auch die Pflege eines gemeinsamen Diskurses zwischen den Fachbereichen bzw. Fakultäten in Bezug auf die Ziele des Modellcurriculums angestrebt. In Gesprächen der Studienprogrammleitung mit den Lehrenden sowie in Symposien und Konferenzen werden die individuellen Zugänge der Inhalts- als auch der Methodenvermittlung zur Sprache gebracht und eine Wahrnehmung der übergreifenden Zielsetzung der pädagogischen Ausbildung geschärft (vgl. Schrittesser 2009 S. 15).

Abschließende Überlegungen und Ausblick

Bisher fehlen in Österreich verlässliche empirische Daten, welche hilfreich sein könnten, eine Neuordnung der LehrerInnenbildung zu rechtfertigen oder zu negieren. Insbesondere stehen zurzeit keine konkreten Angaben zur Verfügung, die eine repräsentative Aussage über die Qualität der universitären LehrerInnenbildung zulassen würden. „Eine professionalisierende LehrerInnenbildung kommt nicht umhin, sich ausführlich und permanent mit Ihren Zielsetzungen zu beschäftigen, d.h. diese argumentativ zu begründen (unter Beachtung gesamtgesellschaftlicher Veränderungen), diskursiv auszuhandeln (mit dem Bemühen um Konsensbildung) und kritische Vorschläge auf ihre Realisierbarkeit zu überprüfen (unter Berücksichtigung verschiedener Evaluationskonzepte)“ (Schratz/Wieser 2002 S.15).

Im Rahmen einer qualitativ-empirischen Forschungsstudie

soll nun untersucht werden, unter welchen Rahmenbedingungen sich pädagogische Professionalität bei Lehramtsstudierenden entwickelt, und ob das beschriebene Lehrgangsprogramm „Modellcurriculum – professionelles pädagogisches Handeln“ ein geeigneter Ort ist, um sich professionsbezogenes Wissen so aneignen zu können, damit es in Handlungssituationen Anwendung finden kann. Aus den empirisch erhobenen Daten dieser Wirksamkeitsstudie sollen mögliche Inkonsistenzen zu den vorhin beschriebenen Merkmalen einer/s Lehrers/in in Europa aufgezeigt, Konsequenzen für die Weiterentwicklung der europäischen LehrerInnenbildung gezogen werden und neue Erkenntnisse, die eventuell in der Qualitätsdebatte um die LehrerInnenbildung noch nicht berücksichtigt wurden, erläutert werden. In weiterer Folge wird angestrebt, dass das beschriebene „Modellcurriculum – professionelles pädagogisches Handeln“ als Ausbildungs- und Vernetzungskonzept zum Best-Practice-Modell wird und sowohl national als auch international Anwendung findet.

Literatur

- Bommes, M./Dewe, B./Radtko, F.O. (1996) Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education policy analysis archives, 8 (1), <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Krainz-Dürr M. (2008) Szenarien der LehrerInnenbildung. Orientierungshilfen zur österreichischen Diskussion. In: Rauscher E. (Hrsg.) LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Hermann, U. (2002) Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim.
- Lersch, R. (2006) Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Ch. und Terhardt E. (Hrsg.) Kompetenzen und Kompetenzenentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft. Weinheim.
- Oelkers, J. (2005) Strukturprobleme der Lehrerbildung in Deutschland. Würzburg. (Vortrag auf der Informationstagung des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Würzburg.

- Oettler, J. (2009) Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtstudenten. Nordestedt.
- Paseka, A. (2009) Praxisforschung als Beitrag zur Entwicklung von Lehrer/innenprofessionalität? Ein Erfahrungsbericht. In: Erziehung & Unterricht: Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft 1-2, S.134-141.
- Plöger, W. & Anhalt, E. (1999) Was kann und sollte Lehrerbildung leisten? Anspruch und Realität des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung. Weinheim.
- Radtke, F.O. (1999) Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: Radtke, F.O. (Hrsg.) Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt S. 11-25
- Schatz, M. & Schrittmesser, I. et al. (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. In: Kraller, Christian/Schatz, Michael (Hrsg.): Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster : Waxmann, S. 123–138.
- Schatz, M. & Wieser, I. (2002) Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In Brunner, H. / Mayr, E. / Schratz, M. / Wieser, I. (2002) Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck. S.13-43.
- Schrittmesser, I. (2009) Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt am Main.
- Schrittmesser, I. (2004) Die Professional Community. Zur Grundlegung und Implementierung neuer Ausbildungsorte für professionalisiertes Handeln.- In: Krainz-Dürr, M (u.a.) (Hg.): Grenzen überschreiten in Bildung und Schule. Drava, S.105-114.
- Schaffnerath M. (2008) Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld.
- Schaefers, Ch. (2002) Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien in lehrbezogenen Ausbildungsgängen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft 21 1, S. 65-90.
- Seibert, N. (2001) Lehrerbildung zwischen Reformstau und Profilbildung. In: Seibert N. (Hrsg.) Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn.
- Solzbacher, C. (2003) Zur Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Hansel T. (Hrsg.) Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltäglichen Lehrerbildung. Herbolzheim.

- Terhart, E. (Hrsg.) (2000) Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.
- Wahl, D. (2005) Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn.
- Wenninger, B. (2007) Die Professional Community als sozio-virtuelles System: ein Ausbildungskonzept für Lehrerinnen und Lehrer. In: Dittler U. / Kindt M. / Schwarz C. (Hrsg.) Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning Münster: Waxmann. S. 147–163.
- Wu, R.T.Y. (2005). Relationship Between Teachers' Teaching Effectiveness and School Effectiveness in Comprehensive High Schools in Taiwan, Republic of China. Paper Presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference, Barcelona, Spain, 2005.

Eveline Christof

Die Qualität von Universitäten

Zur Debatte rund um die Evaluation von universitären Leistungen

Die Aufgabe von Universitäten

Seit die modernen westlichen Staaten in die Krise gekommen und staatliche Mittel knapp geworden sind, rücken öffentlich finanzierte gesellschaftliche Subsysteme, wie das Gesundheitssystem, das Pensionssystem, aber auch das Bildungssystem als vorgeblich zu teure Sozialleistungen vermehrt in den Blickpunkt der Öffentlichkeit. In Österreich kam es – deutlich sichtbar seit dem Regierungswechsel 1999 – zu massiven Einsparungen im Bildungssystem, verbunden mit einschneidenden Veränderungen und grundlegenden Umbauten des Schul- aber auch des weiterführenden Bildungswesens. Dabei nehmen die Universitäten insofern eine besondere Position ein, als der dortige Umbau – der eigentlich unter dem Zeichen von mehr Autonomie steht – dazu führt, dass Universitäten in gewisser Weise der Logik des Marktes überantwortet und zu „Unternehmen“ umgebaut werden. Ihr prinzipieller Sinn und Zweck, ihre ursprüngliche Aufgabe für die Gesellschaft wird damit infrage gestellt und weitgehend umgedeutet. Somit stellt sich die Frage: Welche Bedeutung hat die Universität heute noch, was ist ihr Sinn, was sind jene Aufgaben, welche sie für die Gesellschaft erfüllen soll?

Wilhelm von Humboldt schreibt 1809 in seinen Ausführungen zum Litauischen Schulplan über die Aufgabe von Universitäten. „Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und durch in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst-Actus im eigentlichsten Verstand ist nothwendigerweise Freiheit, und hülfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten. Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, daß man in enger Gemeinschaft

mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewußtseyn, daß es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich mit der Wissenschaft lebe.“ (Humboldt 1997, 114) Die Universität soll also jener Ort sein, an dem die „reine Wissenschaft“ zu finden ist – Freiheit und Einsamkeit sind dazu unverzichtbare Bedingungen. Daraus soll sich die Organisation der Universitäten formieren. Die absolute Freiheit ist sicher nicht mehr als eine Utopie, denn die Universitäten sind auf Mittel angewiesen, um Räume und Personal zu finanzieren, um ihre ureigensten Hauptaufgaben „Forschung und Lehre“ erfüllen zu können. Welche Aufgaben und Ziele sich Universitäten selbst setzen, ist in diversen Leitbildern oder Entwicklungsplänen, welche jede Universität als eines der modernen Steuerungsinstrumente dem Ministerium gegenüber liefern muss, zu entnehmen. Da sind höchst pathetische, jedoch inhaltsleere Formulierungen zu finden, wie folgendes Beispiel zeigt. „Die Universität Wien bekennt sich zum Grundsatz der Freiheit von Forschung und Lehre. Nur dieses Prinzip garantiert Innovation über einen längeren Zeitraum. Forschung und Lehre sind der wissenschaftlichen Suche nach Wahrheit verpflichtet.“ (Aus dem Entwicklungsplan der Universität Wien, April 2009, 3) Es finden sich zwar noch die von Humboldt 200 Jahre zuvor formulierten Begriffe wie Freiheit und Wahrheit, aber de facto stellt sich die Situation an den Universitäten anders dar. Von Seiten der Geldgeber wird wissenschaftlicher Output gefordert, der sich an sehr konkreten Zahlen, wie Publikationen oder Zitierindizes messen lassen soll. Auch wenn die Universität meint „Insbesondere in der Forschung sind neue Erkenntnisse nicht oder nur bedingt planbar“ (ebd.), werden Mittel dort radikal gekürzt, wo diese neuen Erkenntnisse zu wenig Output produzieren.

Jacques Derrida hielt 1988 in der Reihe der Presidential Lectures an der Universität Stanford einen Vortrag zum Thema „Die unbedingte Universität“, der in einer Zeit, in welcher die Universitäten einen tiefgreifenden Umbruch erleben, große Bedeutung hat. Derrida entwirft eine Skizze von dem was Universität sein sollte, jedoch in der Gewissheit, dass sie es eigentlich nie sein kann. „Wie wir nur zu gut wissen, gibt es diese unbedingte Uni-

versität *de facto* nicht. Dennoch sollte sie prinzipiell und ihrer eingestandenen Berufung, ihrem erklärten Wesen nach ein Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – Widerstands gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche sein, sich ihrer zu bemächtigen.“ (Derrida, 2001, 12) Gerade diese Freiheit, diese Unabhängigkeit, die keinen reglementierenden Bedingungen unterliegt, macht das aus, was Universität sein sollte – nur von dort kann neues kritisches Denken entspringen, welches der Motor für die Weiterentwicklung der Gesellschaft und der Menschlichkeit ist. Nur dann, wenn dies nicht an Bedingungen, wie „Output“ oder andere Kennzeichen und Merkmale von gelungener universitärer Arbeit geknüpft ist, kann Neues, Innovatives und kritisches Denken entstehen. „Dieses Prinzip unbedingten Widerstands ist ein Recht, das die Universität selbst zugleich *reflektieren, erfinden und setzen* müsste ...“ (Ebd. 13) Dieser Ort letzten Widerstandes, der nicht an Bedingungen geknüpft ist, ist einerseits die Voraussetzung, dass sich so etwas wie freies Denken überhaupt ereignen kann und andererseits ist es auch die dezidierte Aufgabe von Universitäten, so ein Ort zu sein und auch zu bleiben. Edgar Forster (2005) sieht in diesem Statement eindeutig auch eine politische Forderung, welche die Universitäten auffordert, Stellung zu beziehen. Alleine diese Position zu beziehen, verändert die Stellung, welche Universität heute einnehmen sollte. „Auch wenn es sie nicht gibt und vielleicht nie geben wird, *sollte* sie so handeln, *als ob* ihre Forderung bereits realisiert sei.“ (Ebd. 274) Hier wird eindeutig Stellung zur Aufgabe von Universitäten bezogen, ein Ort zu sein, der sich nicht der Logik des herrschenden Systems einfach unterstellt, sondern einer, der es systematisch infrage stellt. „Glauben an den Akt heißt, ad infinitum sich das Recht zu nehmen und die Verpflichtung zu haben, die unmögliche Freiheit zu nützen, dieses Bekenntnis zur Wahrheit auseinander zu legen, zu erörtern, es zu lehren – und darauf zu insistieren, dass es um nicht weniger geht.“ (Ebd. 275)

Transformationsprozesse an Universitäten

In den letzten Jahrzehnten findet ein einschneidender Umbau der Strukturen an den Universitäten statt. Der Staat ist zunehmend

gezwungen, Mittel umzuwidmen und bei den Ausgaben für das Bildungssystem insgesamt sowie auch für die Universitäten zu sparen. In diesem Zusammenhang werden auch neue Formen der Steuerung und Kontrolle etabliert. Wurde bisher versucht, die Leistungen der Universitäten primär durch Gesetze, Hierarchie, Bürokratie und Reglementierungen zu kontrollieren, wird nun die institutionelle Autonomie der Universitäten erhöht und versucht, ihre Leistungen durch Erfolgskontrolle und davon abhängige Mittelzuteilungen zu steuern. Es vollzieht sich ein Wandel von einer Input-Steuerung zu einer Output-Kontrolle. Die Eigenverantwortung und Leistungsbewertung erfolgt unter dem Gesichtspunkt der Rechenschaftslegung. Dazu werden neue Instrumente implementiert, wie etwa die Erstellung eines Entwicklungsplans an jeder Universität oder Leistungs- und Zielvereinbarungen zwischen den Universitäten und ihrem Geldgeber, dem Ministerium. Nur auf der Grundlage dieser Vereinbarungen werden die für den Erhalt der Universitäten nötigen Mittel vom Staat bereit gestellt. Um die Erfüllung dieser Vereinbarungen zu kontrollieren, werden Evaluationen – am besten extern – der tatsächlich erbrachten Leistungen in Auftrag gegeben. Alle Kennwerte zusammengenommen, kann sich dann jede Universität in weltweiten Rankings mit allen anderen messen. Mit dem Blick auf die zuvor diskutierten Aufgaben einer Universität stellt sich hier die Frage, welche Leistungen gemessen werden und inwiefern diese das Wesen der Universität überhaupt berühren. Evaluiert werden können nämlich nur Leistungen, die tatsächlich in Form quantifizierbarer Größen messbar sind, wie die Publikation von Forschungsergebnissen in Aufsätzen oder Büchern sowie die Einwerbung von Drittmitteln. Aber wer bestimmt über die diesen Leistungen immanente Qualität, wer kontrolliert diese? Der an quantifizierbaren Größen orientierte Evaluationswahn universitärer Leistungen führt zu absurden Mechanismen, wie einer unsinnigen Mehrfachveröffentlichung von Publikationen oder den Abkommen zwischen WissenschaftlerInnen, sich gegenseitig möglichst häufig zu zitieren, weil eben genau jenen Kennzahlen bei der Gestaltung einer wissenschaftlichen Karriere entscheidende Bedeutung zukommt. Auf der anderen Seite gibt es viele Leistungen der Universität, die für die Gesellschaft

wichtig sind, die jedoch aufgrund ihrer quantitativen Unerfassbarkeit nicht berücksichtigt werden, wie die Generierung neuen Wissens und neuer Erkenntnisse sowie Erfindungen und Problemlösungen – Grundlagenforschung wird nur im einstelligen Prozentbereich drittmittelgefördert. Interessanterweise wird von Seiten des Ministeriums von den Universitäten vermehrt der Nachweis von Expertise im Bereich der Lehre, also Hochschuldidaktik und -methodik gefordert. In allen Leitbildern österreichischer Universitäten ist zu lesen, dass als Hauptaufgaben einer Universität „Lehre und Forschung“ angesehen werden. Die Lehre wird in diesem Zusammenhang immer an erster Stelle genannt. Bei diversen Rechenschaftslegungen und Evaluationen wird diese Hauptaufgabe jedoch nur minimal in die erbrachten Leistungen einbezogen. Es wird nicht danach gefragt, wie viele Lehrstunden von wie vielen Lehrenden unterrichtet wurden oder nach dem Betreuungsschlüssel zwischen Studierenden und Lehrenden oder gar nach dem persönlichen Lernzuwachs von Studierenden. Alles was zählt, sind die Abschlüsse, die zustande gebracht wurden, wobei hier die Qualität sehr unterschiedlich ist, was jedoch keineswegs thematisiert wird.

Auch die Rollen der handelnden Personen in Universitäten sind massiven Veränderungen unterzogen. Studierende wurden früher als KollegInnen apostrophiert, sie galten gewissermaßen als vollwertig Teilhabende am Universitätsbetrieb. Nunmehr sind sie KundInnen auf dem Weg in den Arbeitsmarkt, die sich ganz bestimmte Qualifikationen aneignen und jeweils das für sie beste Angebot finden wollen. Eine Folge dieser Entwicklung sind Uni-Rankings aus der Perspektive der Studierenden. Wissen und Abschlüsse werden in dieser Sichtweise als Ware, Lehre als Dienstleistung betrachtet. Studierende suchen das für sie beste Angebot – jedoch nicht im Sinne von das qualitativ beste, wo am meisten und am besten gelernt werden kann –, sondern im Sinne des Verhältnisses von persönlichem Aufwand in Form von Studienleistungen und Erhalt von Abschlüssen. KonsumentInnen haben ein anderes, weit distanzierteres Verhältnis zu einer Institution als deren Mitglieder.

Aufgabe von Evaluationen

In modernen Gesellschaften besteht ein Bedarf nach abgesicherten Nachweisen über Wirksamkeit, Effizienz, Qualität und Akzeptanz von Programmen und Maßnahmen, Neuerungen, bestehenden Abläufen u.ä. in allen gesellschaftlichen Bereichen. Die Nachfrage nach entscheidungsrelevanten Informationen, Planungshilfen und Bewertungen wird durch immer knapper werdende – vor allem staatliche – Mittel verstärkt. Ziel eines Informationsgewinnungsprozesses im Rahmen einer Evaluation ist es, zu verbesserter Effizienz und verstärkter Kostenkontrolle zu kommen, aber auch dem gestiegenen Qualitätsbewusstsein einer kritischen Öffentlichkeit Rechnung zu tragen.

„Evaluation ist die Überprüfung der Wirksamkeit einer Intervention (bspw. Maßnahme, Programm, Kampagne) mit den Mitteln der empirischen Forschung. Neben der Überprüfung des Endergebnisses einer Maßnahme (summative Evaluation) wird auch der Verlauf der Intervention in einer Evaluationsstudie mitverfolgt und ggf. beeinflusst (formative Evaluation).“ (Bortz, Döring 2003, 113)

Im Bildungsbereich erfüllt Evaluation spezifische Aufgaben. Evaluation ist die systematische Sammlung, Analyse und Bewertung von Information über bildungsspezifische bzw. erzieherische Arbeit. Sie hat das Ziel, zu gesicherten Beschreibungen zu kommen, Bewertungen nach klaren Kriterien durchzuführen und Entscheidungen über die Weiterentwicklung in einem spezifischen Arbeitsfeld zu treffen. Evaluation ist damit zusammen mit dem Bildungsprogrammen ein zentrales Instrument von gezielter Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich.

Evaluation befindet sich immer im Spannungsfeld zwischen drei sie bestimmenden Eckpunkten. Evaluationen wollen Aussagen über Tatsachen treffen, sie generieren prognostische Aussagen, um in bestimmten Bereichen Entscheidungen treffen zu können und sie stützen sich auf zuvor definierte Normen als Grundlage. Wobei hier immer die Frage der Machtverhältnisse mit zu thematisieren ist, denn die Setzung von Normen – was gilt in diesem oder jenem Fall als Qualität, was ist das Ziel und

wohin soll sich bspw. eine Organisation entwickeln – setzt eine bestimmte Machtposition in einem System voraus. Also ist es auch im Bildungsbereich, auch was die Universitäten betrifft, nicht unerheblich, wer festlegt, was in diesem Bereich unter Qualität zu verstehen ist.

Evaluation und Universität

Universitäten haben sich schon immer in gewisser Weise ihrer Leistungen aus eigenem Interesse vergewissert. Es gibt seit der Gründung der Universitäten vor allem in Europa ein Verfahren, das ebenfalls der Bewertung und Kontrolle universitärer Leistungen dient. Evaluationen der Universitäten werden bis ins 19. Jhd. hinein als sogenannte Visitationen durchgeführt. Visitationen sind in der Form von Kirchenvisitationen seit der Spätantike bekannt und in ihrer Handhabung auf Universitäten umgelegt, um so eine Erhebung und Bewertung der gesamten Institution und der in ihr agierenden Personen – mit dem Ziel der Kontrolle – vorzunehmen. Über die Geschichte der Evaluation von Universitäten gibt es interessante Ausführungen (vgl. Pill-Rademacher 1993). Die historischen Wurzeln weisen zum Teil parallele Tendenzen auf, wie sie heute bei den Evaluationen an den Hochschulen zu finden sind. In diesen frühen Visitationen wird der Wissenschaftsbetrieb bis ins Detail inspiziert, Probleme und Missstände aufgedeckt, um diese zu beheben. Die damalige Methode der Visitationen ähnelt der heute eingesetzten Methode des „Peer-Review“, denn früher wie heute wird eine Expertenkommission eingesetzt, welche die zuvor verfassten Selbstreports der Universitäten zuerst einer kritischen Analyse unterzieht und sich dann bei einem oder mehreren Besuchen an der Institution ein eigenes Bild von der Situation macht. Auf der Basis dieser Erhebungen werden von den ExpertInnen Bewertungen der Leistungen der Universitäten vorgenommen bzw. Empfehlungen zur Steigerung gegeben. An welchen Grundsätzen und Normen diese Bewertungen bzw. Empfehlungen orientiert sind, bleibt freilich wieder offen. Hier schließt sich insofern wieder der Kreis, als zu fragen ist, was Qualität an einer Universität überhaupt bedeutet, wer diese festlegt und wie diese schließlich

überprüft, gemessen oder kontrolliert werden kann. Universitäten haben in der Regel keine expliziten Zielformulierungen, aus denen sich Qualitätskriterien ableiten lassen. Daher ist vorab, bevor Evaluationen überhaupt sinnvoll durchgeführt werden können, eine Klärung von Qualitätskriterien notwendig. Evaluationen sind überhaupt nur dann sinnvoll, wenn sie in Entwicklungen übergeführt werden können. Aber auch diese müssen an einem Ziel ausgerichtet sein. Universitäten sind Institutionen, die in höchstem Maße von dem Einsatz und dem Engagement der handelnden Personen abhängig sind. Solange es innerhalb der Institution keine Übereinstimmung zu Ziel und Zweck der Universität gibt, ist die Evaluation universitärer Leistungen sinnlos. Wenn keiner weiß, wohin es gehen soll und was er eigentlich tun soll, bzw. wozu das alles gut sein soll, ist auch die Überprüfung des Ist-Standes – da er nicht auf ein Ziel hin ausgerichtet ist – nichtssagend. Bislang ist es jedoch so, dass die Evaluationen sozusagen selbst definieren, wohin es gehen soll, indem sie vorgeben, was gemessen wird und wie was bewertet wird. Sie geben vor, was künftig Qualitätsmerkmale der Institutionen sind. Das führt dann zu einer eigentümlichen Dynamik, die wiederum von Machtaspekten – wer gibt vor, was gemessen wird und somit „wertvoll“ ist – abhängt. Bei den zu evaluierenden Institutionen zeigt sich die Tendenz, plötzlich mehr Wert auf die zu messenden Variablen zu legen, um in jenen Bereichen dann gute Leistungen präsentieren zu können. Evaluationen definieren die Aufgaben der Universitäten zuerst noch implizit, dann aber immer expliziter um. Diese Nebenwirkungen hat die Evaluation universitärer Leistungen mit sich gebracht. Einfach, logisch und zielführend wäre es, wenn sich die Universitäten den Evaluationskriterien anpassen würden – was sie auch in einer gewissen Weise längst getan haben. Universitäten werden von den Evaluationen dazu gedrängt, sich in genau jenen Bereichen zu profilieren, die dann auch im Fokus der Messungen, Testungen und Rankings stehen. Somit werden die Aufgaben und Ziele den Universitäten von außen vorgegeben. An den Universitäten wird nur mehr in jene Bereiche investiert, die am Ende auch gemessen werden, denn wenn es dort keine Erfolge aufzuweisen gibt, werden auch keine weiteren Mittel zur Verfügung gestellt. Das würde dann heißen,

dass nur mehr im Blick auf die Evaluationskriterien gehandelt werden würde und nur mehr jene Dinge getan werden würden, die auch gesehen, gezählt, evaluiert und schließlich „gerankt“ werden. Somit hätte der Staat die „unbedingte Universität“ in eine ganz und gar nach seinen Bedingungen und Zielvorgaben operierende Institution umgeformt.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Schratz, Michael (Hg.) (1992): Qualität von Universitäten: Evaluation: Impulse für Innovation? Innsbruck: Österreichischer Studienverlag
- Altrichter, Herbert; Schratz, Michael; Pechar, Hans (Hg.) (1997): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Innsbruck, Wien: Studienverlag
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona: Springer
- Burkard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Forster, Edgar (2005): Eingriffe – zu Jacques Derridas Die unbedingte Universität. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Kubac, Richard; Sattler, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert – erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, 273-280
- Humboldt, Wilhelm von (1997): Bildung und Sprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag (5. durchgesehene Auflage)
- Hügli, Anton; Küchenhoff, Joachim; Müller, Werner (Hg.) (2007): die Universität der Zukunft. Eine Idee im Umbruch? Basel: Schwabe Verlag
- Pill-Rademacher, Irene (1993): „... zu nutz und gutem der loblichen universitet“: Visitationen an der Universität Tübingen; Studien zur Interaktion zwischen Landesherr und Landesuniversität im 16. Jahrhundert. Tübingen
- Memorandum zur Ausbildung im Bereich des Qualitätsmanagements an deutschen Hochschulen (1997). Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V. DGQ. Berlin, Wien, Zürich: Beuth
- Entwicklungsplan der Universität Wien, April 2009, www.univie.ac.at

Der europäische Qualifikationsrahmen (EQR) – die Lösung der Exklusion im Bildungssektor über Förderung der Mobilität und Transparenz?

Die Europäische Kommission betont seit einigen Jahren im Zuge der Zielsetzung, Europa solle zum stärksten und dynamischsten Wirtschaftsraum (vgl. Lindner o.J.) werden, auch wenn dieses Ziel unterdessen angepasst wurde, die Wichtigkeit der Ermöglichung von Zugang zu Bildung für alle. Wobei der Fokus dabei, so die kritische Vermutung, auf der Ausschöpfung des gesamten Potentials an Humanressourcen liegt.

Es ist eine durchaus mutige, aber auch realitätsferne Ansage, zumal in vielen europäischen Staaten der Zugang zu Bildung nach wie vor nach dem Prinzip „Wer hat dem wird gegeben!“ funktioniert und weniger auf allgemeinen humanistischen Gleichheitserwägungen, und die Tendenz elitäre Bildung offen zu fördern zunimmt. Und Elite bedeutet Ausschluss und nicht Zugang.

Die Bildungszugänge und Bildungserträge sind sozial gestaffelt. In verschiedenen Papieren und Stellungnahmen der Europäischen Union werden vor allem eine erhöhte Transparenz über verbesserte Bildungsinformation und Vergleichbarkeit sowie eine erhöhte Mobilität als Lösungsoptionen für exklusive Effekte¹ ausgemacht. Daneben soll das Lernen den LernerInnen nähergebracht werden (z.B. über IT gestützte Lerntools vgl. bmukk 2001).

Das klingt alles nicht ganz neu, neu ist der Versuch, trotz der Autonomie der Nationalstaaten in Bildungsfragen über europäische Politiken eine Veränderung des Status Quo zu erreichen. Unklar bleibt, wem diese Veränderung dienen soll. Ein Projekt auf diesem Weg ist der Europäische Qualifikationsrahmen (vgl. zur Definition Drexel 2008, 2), bzw. in seiner nationalen Umsetzung die jeweiligen länderspezifischen, nationalen Qualifikati-

1 Also gewisse soziale Gruppen ausschließende Effekte, nicht Effekte, die Einzelindividuen aufgrund deren Leistung ausschließen.

onsrahmen (NQR) und das Europäische Punktesystem (ECVET)². Ich gehe nicht davon aus, die Umrissse dieses Qualifikations- und Orientierungsrahmen sind bereits bekannt. Es folgt eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse, die mir dankenswerterweise das Österreichische Institut für Erwachsenenbildungsforschung (Erler 2009) aus einer bislang unveröffentlichten Studie zu Verfügung stellte. Davor zur Verdeutlichung noch einige Textstellen aus dem Dokument zum EQR der Europäischen Kommission (EC 2008):

„Der EQR ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher zu machen. Er verfolgt dabei zwei Kernziele: Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Bürgern und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens.“ (EC 2008, 3)

„Der EQR wird die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und -rahmen mit einer gemeinsamen europäischen Referenz verknüpfen – den acht Referenzniveaus. Sie umfassen die gesamte Bandbreite der Qualifikationen, von grundlegenden Niveaus (Niveau 1, z. B. Schulabschluss) bis zu fortgeschrittenen Niveaus (Niveau 8, z. B. Promotion). Als Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens umfasst der EQR sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus- und Weiterbildung. Die acht Referenzniveaus werden in Form von Lernergebnissen beschrieben.“ (EC 2008,3)

„Im EQR wird ein Lernergebnis als Aussage darüber definiert, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Der EQR betont daher Lernergebnisse anstatt sich auf Inputs, wie z. B. Studiendauer, zu konzentrieren. Lernergebnisse werden in drei Kategorien eingeteilt – Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenz. Dies weist darauf hin, dass mit Qualifikationen – in verschiedenen Kombinationen – ein ganzes Spektrum von Lernergebnissen erfasst wird, einschließlich Theoriewissen, praktischer und technischer Fertigkeiten so-

2 Auf eine genauere Darstellung muss ich im Folgenden verzichten vgl. dazu EU-Kommission 2004.

wie sozialer Kompetenz, bei der die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Menschen entscheidend ist.“ (EC 2008, 3)

Den Nutzen des EQR sieht die Kommission in der Schaffung eines Netzwerks unabhängiger, verbundener, allgemein verständlicher Qualifikationssysteme (EC 2008, 4). Der EQR soll die „Mobilität von Lernenden und Beschäftigten“ unterstützen (EC 2008,4), Anstellungsgespräche im Ausland werden einfacher und es wird leichter, die eigene breit gefächerte Kompetenz darzustellen. Auch den Arbeitgebern wird die Auswertung von Bewerbungsgesprächen erleichtert (vgl. EC 2008, 4). Beispiele werden meist aus dem Bereich des Berufslebens gewählt, etwas unpassend für einen allgemeinen Orientierungsrahmen für Bildung? Der EQR soll den Zugang und die Teilnahme am lebenslangen Lernen fördern (EC 2008, 4), es geht um die Validierung, das heißt um die Zertifizierung in irgendeiner Weise, von „Erfahrungen in der Arbeitswelt oder anderen Tätigkeitsbereichen“ (vgl. EC 2008,4). Auch hier wird die Arbeitswelt nicht vergessen, von ehrenamtlicher konfessioneller Tätigkeit, über die freiwillige Feuerwehr bis zum aktiven Engagement, wird subsummiert.

Weiters, so die Kommission, wird durch den EQR Transparenz gefördert. Ingrid Drexel fasst die Ziele des EQR mit den Schlagworten: Transparenz, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Individualisierung zusammen. (vgl. Drexel 2008,3)

„Der EQR ist ein ehrgeiziges und umfassendes Instrument, das Auswirkungen auf die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, den Arbeitsmarkt, auf Industrie und Handel sowie auf die Bürger hat.“ (EC 2008, 4)

Kompakte Info zum EQR und NQR

Die Europäische Kommission initiierte 2004 im Rahmen des Lissabon-Prozesses die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens. Dieser soll als Übersetzungsinstrument eine höhere Mobilität und eine verbesserte Transparenz innerhalb der europäischen Bildungssysteme ermöglichen. Qualifikation meint dabei das Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, in dem eine zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.

Im Gegensatz zu anderen Klassifikationssystemen bezieht sich der EQR auf Lernergebnisse und nicht auf Inputfaktoren (z.B. Ort, Dauer, Länge einer Ausbildung). Der Europäische Qualifikationsrahmen umfasst alle Bereiche der Qualifizierung (allgemein, beruflich, universitär sowie formale, nonformale und informelle Lernprozesse). Er unterteilt sich in acht Niveaustufen, die wiederum durch Lernergebnisse in den Bereichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz bestimmt werden.³

Zugeordnet werden dem EQR Qualifikationen und nicht die individuellen Kompetenzen oder Bildungsabschlüsse von Personen bzw. einzelne Bildungsangebote. Die Zuordnung erfolgt dabei nach dem Best Fit Prinzip.

Entsprechend einer Empfehlung der Europäischen Union arbeitet Österreich, unter Federführung verschiedener Ministerien, an der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Der österreichische Qualifikationsrahmen wird als rein orientierender und nicht als regulierender Rahmen verstanden. Dennoch sollen in einem sanften Prozess alle Curricula im österreichischen Bildungssystem auf Lernergebnisorientierung überprüft und entsprechend adaptiert werden.

Aspekte der Kritik

„Eine Nutzung des EQR lediglich für die Herstellung von Transparenz – gewissermaßen als Landkarte der deutschen Qualifikationsabschlüsse – wäre für sich genommen wenig problematisch; es gäbe keine Notwendigkeit, die deutschen Berufsabschlüsse in Units und die Ausbildungsordnungen in Module aufzugliedern. Hingegen erfordert eine Nutzung von EQR und ECVET für Zwecke des Transfers von Lernergebnisse und vor allem für Zwecke ihrer Akkumulation im Rahmen individuell gestalteter Bildungswege natürlich zwingend die Fragmentierung der Berufsqualifikationen in Units und die Modularisierung der Ausbildungen“ (Drexel 2008, 3), hält Ingrid Drexel für Deutschland fest, Ähnliches gilt für Österreich.

3 Ich verzichte auf eine detaillierte Darstellung der Niveaus und verweise auf: Markowitsch 2007.

- **Was soll der EQR leisten?**

Es scheint unklar, was der EQR sein soll. Ein Orientierungsrahmen wie im Vorschlag der Kommission (vgl. EC 2008), der aber doch auch zur Validierung führt, d.h. Zertifizierung führt? Oder doch ein Rahmen zur Einordnung von Qualifikationen, mit unabhsehbaren Förderwirkungen für einen Zertifizierungsmarkt? Und wenn Orientierungsrahmen: für wen? Für die DienstgeberInnen, die BildungsanbieterInnen, die ArbeitnehmerInnen oder doch alle Bildungsinteressierten? Oder alles zusammen?

- **An wen richtet sich der EQR? Zu wessen Nutzen?**

Kritisch muss gefragt werden, ob Mobilität tatsächlich in so hohem Ausmaß den Erfordernissen und Lebensrealitäten der EuropäerInnen entspricht, oder ob diese nicht letztlich dazu dient, die Menschen stärker an die Bedürfnisse der Wirtschaft nach flexiblen und mobilen ArbeitnehmerInnen anzupassen. Wessen Mobilität soll also erhöht werden und warum? Kann der EQR die Mobilität erhöhen, scheitert diese nicht an ganz anderen Realitäten, der Nichtanerkennung von Kompetenzen/Qualifikationen? Gerade heute Morgen hat die Polizei in der Nebenwohnung, „SchwarzarbeiterInnen vom Arbeitsstrich“, ich zitiere den amtshandelnden Beamten, abgeholt und das geschah nicht, weil ihre Qualifikationen, Fertigkeiten und Kompetenzen nicht anerkannt worden wären. Reisefreiheit und somit Mobilität haben in der EU die erwünschte Arbeitskraft und das Kapital, nicht unbedingt die Menschen.

- **Die Bildungspolitik der EU**

Bislang zeichnete sich die Bildungspolitik der Europäischen Union durch eine Fixierung auf die Interessen großer Konzerne aus, so klischeehaft dies klingen mag, diese Interessengruppen können ihre Vorstellung auch sehr gut in die Gremien der EU einbringen (vgl. Vater 2009). Zentral in den EU Papieren zum Thema Bildung waren bisher Vorstellungen von notwendiger Anpassung des Humankapitals an die Bedürfnisse der Wirtschaft und eine Verstärkung der Investitionen in das Humankapital (vgl. bmukk 2001). Zugrunde gelegt sind Axiome neoliberaler Wirtschaftstheorie von Individualisierung, gedacht auch als Entstaatlichung und Eigen-

initiative (Entrepreneurship)⁴. „Geht's der Wirtschaft gut, geht's uns allen gut“, populär formuliert.

Es ist keine Rede von Kritik oder der Fähigkeit, sich zu wehren gegen die Zumutungen des Arbeitsmarktes oder Entdemokratisierung. Eine Ausnahme bilden wenige Papiere und Absätze zu Citizenship und Bürgerverantwortung (vgl. Vater 2009). Diese Kritik gilt auch für den EQR.

- **EQR losgelöst?**

„Der EQR ist losgelöst von der Bildungs- und der Qualifikationsforschung in zahlreichen Arbeitsgruppensitzungen mit nationalen Experten erarbeitet worden. Diese theorie- und empiriefreie Konstruktion lässt es fragwürdig erscheinen, ob dieses System die Kompetenzen und Qualifikationen, die die historisch und kulturell gewachsenen nationalen Systeme hervorbringen, angemessen abbilden kann“ (Meyer 2006, 5). Positiv muss angemerkt werden, dass der Umsetzungsprozess ein umfassender Konsultationsprozess ist, der eine sehr breite Einbindung von Interessenvertretungen, TheoretikerInnen und PraktikerInnen ermöglicht. „In einer Politikstrategie der ‚offenen Koordinierung‘ beschließen die Mitgliedsstaaten gemeinsam schrittweise von der Kommission propagierte Veränderungsziele, ebenso die Instrumente zur Durchsetzung dieser Ziele auf nationaler Ebene. Benchmarks und Kontrollen sorgen für ihre tatsächliche Umsetzung.“ (vgl. Drexel 2008,1) Die EU greift auf diese „offene Koordinierung“ dort zurück, wo ihre Kompetenzen aufgrund nationaler Autonomien nicht ausreichen. Die Realität der Möglichkeit, in diesem gesteuerten Lobbyingprozess Interessen durchzusetzen, ist allerdings an reale Machtverhältnisse gebunden und die Partizipation oft verlorene Zeit und schöner Schein.

Zu denken gibt auf der konzeptionellen Ebene der Anspruch der umfassenden Einbindung aller Qualifikationen bei gleichzeitiger Abstraktheit, Unverständlichkeit, fehlender Trennschärfe und inhaltlicher Begrenztheit der Deskriptorentabelle und Niveaustufen. Von der Grundlogik erscheint der EQR vor allem auf Qualifizierungen des Produktionssektors ausgerichtet oder vor

4 Vgl. bezüglich der Gender-Bias Bandhauer-Schöffmann 2002.

diesem Erfahrungshintergrund entwickelt zu sein. Der kritische Verdacht liegt nahe, dass es darum geht, Partialinteressen – d.h. Interessen spezifischer gesellschaftlicher Felder – für alle verbindlich werden zu lassen.

- **Nichtzuordenbare Bildungsangebote**

Lässt sich die Heterogenität der Bildungsangebote – von Universitäten über Volkshochschulen, kommerziellen BildungsanbieterInnen bis hin zur Grundschule und bildungsnahen Vereinen an einem homogenen Rahmen festmachen, ohne inhaltliche Abstriche machen zu müssen? Lässt sich eine vielgestaltige, historisch unterschiedlich verwurzelte und differenzierte Bildungslandschaft in einen Zuordnungsapparat einordnen? Wie wünschenswert dies ist, sei hier ausgeklammert.

Wenn nein, welches Prinzip dominiert dann letztlich die Gestaltung des Rahmens? Gleichzeitig finden sich warnende Stimmen vor einem umfassenden Utilitarismus, der Bildung ausschließlich nach wirtschaftlichen Nützlichkeitskriterien beurteilt und Bildung als Erlernen eines mehr oder weniger eindeutigen Handlungsablaufes versteht. (vgl. Erler 2009, 21)

Welche Auswirkungen kann eine freiwillige oder unfreiwillige Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung eines Bildungssektors, wie der allgemeinen Erwachsenenbildung, letztlich haben? Kommt es zu einer Abwertung nicht-NQR kompatibler Bildungsangebote? Ist es also tatsächlich so, „dass sich der Qualifikations- und Kompetenz-Diskurs in diesem Sinne daraufhin zuspitzt, dass alles, was nicht in diesen Rahmen passt, letztlich unwichtig wird“? (Egger 2009, 63).

Wo finden „Aspekte wie Bildung, Entwicklung der Persönlichkeit, Herausbildung von komplexem Problemlösungsverhalten und andere(.), eher abstrakte(.) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in unterschiedlichen Kontexten zur Erarbeitung adäquater Lösungen eingesetzt werden können, und angesichts des beschleunigten sozialen Wandels besonders berücksichtigt werden sollten (...)“ im EQR Platz? (Österreichische Rektorenkonferenz nach Egger 2009, 33).

Die Nichtbeteiligung von Bildungsangeboten an der Zuordnung zum NQR kann viele Ursachen haben, beispielsweise in

der Frage der Validierung und Messbarkeit. Spivak betont (vgl. Spivak 2008, 68) in einem Beitrag zu Menschenrechtsbildung die Unmöglichkeit einer Vorhersagbarkeit und Messung von spezifischen Bildungsprozessen.

- **Verschlechterungen für Niedrigqualifizierte im NQR**

Betrachtet man den intendierten Prozess der Individualisierung der Bildungsgänge, lässt sich aus den bisherigen Erfahrungen ableiten, dass vermutlich die Niedrigqualifizierten sich weiterhin mit weniger und niedrigeren Modulen zufrieden geben werden müssen als Hochqualifizierte. Individualisierung meint Abgehen von einem institutionenorientierten Bildungsweg zu einem modularisierten Weg. Für die Individuen bedeutet dies, einen eigenen Bildungsweg zu finden, die Möglichkeit hierfür korreliert eng mit Bildungsnähe und Bildungskultur, und Beschränkungen sind nicht mit Information aufzuheben (vgl. Spivak 2008, vgl. Vater 2007). Weiters stellt sich die Frage, ob nicht Standardisierungen der falsche Weg zur Aufhebung exklusiver Effekte ist, zumal gelingende Bildungsprojekte mit AnalphabetInnen oder ähnlichen bildungsfernen Gruppen (bildungsferne im Sinne anerkannter zertifizierter Qualifikation) in Richtung radikaler Kontextualisierung weisen. Kontextualisierung meint hier Orientierung am sozialen Feld der „Lerngruppe“. (Spivak 2008, 55)

- **Die Umsetzungsrealität**

Der hohe Abstraktionsgrad der die Niveaustufen beschreibenden Deskriptoren erweist sich im Prozedere der Zuordnung als realitätskonform: Traditionelle Hierarchien werden reproduziert, zumal die Füllung der Deskriptoren und Niveaustufen nach den feldspezifischen Normalitätsvorstellungen der beteiligten AkteurInnen erfolgt, die in der Regel aus bildungsnahen Schichten rekrutiert werden.

Dazu einige Anekdoten aus der medialen Berichterstattung über die Umsetzung: Beispielsweise wurde gefordert, ein HTL-Abschluss müsse in jedem Fall über dem Abschluss der Lehre und unter dem Kollegabschluss liegen, obwohl möglicherweise die Lernergebnisse andere Zuordnungen ergeben würden. (vgl. Erler 2009, 21). Ich erinnere mich auch an Radioberichte über

die Auseinandersetzung darüber, wie HTL- bzw. AHS-Matura einzuordnen seien: Ein Landesschulrat betonte: Die BHS-Matura könne nicht mehr wert sein als eine AHS Matura! Ein lehrreiches Missverständnis, zumal übersehen wird, dass eine BHS Matura ja verschiedenste Teilkompetenzen (wie Lehrabschlüsse) beinhaltet und es nicht darum gehen kann, Ausbildungsgänge wie in einem Formel 1 Rennen nach Plätzen zu ranken, der Rahmen erfasst bildlich gesprochen auch die Breite, nicht nur die Spitze. Ebenso passend der Ausstieg der österreichischen Universitäten aus dem Prozess, nachdem die höchsten Niveaustufen nicht Uni-Monopol blieben. Ist es nicht denkbar, Glasschleifen oder Häkeln auf Niveau 8 anzubieten oder zu beherrschen? Wäre dies dann auch eine universitäre Sache?

• **Das angloamerikanische Vorbild**

Besonders häufig findet sich die Kritik gegenüber dem EQR/NQR-Prozess in der angestrebten Modularisierung des Bildungsangebots und die dadurch befürchtete „reale Fragmentierung von Qualifikationen“ (Egger 2009, 50).

Der NQR soll es Lernenden ermöglichen, einzelne, in verschiedenen Bereiche erworbene Fähigkeitsbündel zu einer Vollqualifikation zu bündeln (Akkumulationsfunktion). Dadurch müssen Gesamtqualifikationen in Module aufgeschlüsselt werden. Nationale Bildungssysteme, die modularisiert aufgebaut sind und einer marktorientierten Steuerungslogik folgen, haben weniger Umsetzungsprobleme mit dem EQR als Länder mit einem stärkeren Konzept der Beruflichkeit, dem auch starke historisch gewachsene Identitätsbilder unterliegen. (vgl. Erler 2009, 22) Der Markt für Dienstleistungen zur Erfassung, Bewertung und Zertifizierung von Fähigkeiten würde gefördert. Angesichts des zeitlichen Vorlaufs der Bildungs- und Zertifizierungsindustrie aus USA und Großbritannien dürften dabei angelsächsische Anbieter dominieren (vgl. Drexel 2008,4f.).

Die österreichische Tradition legt großen Wert auf den Prozess des Zustandekommens einer beruflichen Qualifizierung, ist also input- und institutionenorientiert.

„Eine politische Durchsetzung und praktische Umsetzung von EQR und ECVET in Deutschland würde mit großer Wahr-

scheinlichkeit zur Modularisierung der Ausbildung führen und damit das auf dem Berufsprinzip basierende Duale System über kurz oder lang verdrängen.“ (Drexel 2008, 1)

Letztlich würde das Bildungssystem weniger von ganzheitlichen Qualifikationen bestimmt werden, sondern von schmalen Qualifikationsprofilen durchzogen sein, die gleichzeitig über Zertifikate marktorientiert geschützt sind.

„An die Stelle von Handlungsfähigkeit in einem Beruf, d. h. in einer Vielzahl verwandter Tätigkeiten, und der Fähigkeit, sich auf dem Feld dieses Berufs weiter zu entwickeln, würden Kompetenzen zur Bewältigung einzelner „Handlungssituationen“ (d.h. Arbeitsplätze) treten.“ (Drexel 2008, 6).

Ganz anders stellt sich diese Frage der Modularisierung für die Erwachsenenbildung, deren Angebot heute von Einzelveranstaltungen dominiert wird und eine Modularisierung eher zu umfassenderen Bildungsangeboten führen könnte, bei gleichzeitiger Reduzierung der Vielfalt. Dies ist ja abstrakt gesprochen auch die Aufgabe eines Zuordnungsrahmens, der, wenn er Wirkmächtigkeit entfaltet, immer auch eine Ordnungsfunktion hat.

- **Entstehung eines Bildungsmarkts. Reregulierung auf neoliberaler Grundlage**

Für Ingrid Drexel führt der EQR/NQR Prozess letztlich zu einer Reregulierung auf „neoliberaler Grundlage (...) in der vor allem die Interessen der Bildungs- und Zertifizierungsindustrie zum Zuge kommen sollen, hingegen die Interessen der Arbeitnehmer und eines Teils der Wirtschaft an der Gewährleistung langfristig verwertbarer Qualifikationen zurückgedrängt würden“ (Drexel 2006, 14)

Drexel (vgl. Drexel 2006: 16) argumentiert, der EQR sei Teil einer Strategie, die charakterisiert ist durch:

- a) eine Bewertung von Fähigkeiten aufgrund der erreichten Lernergebnisse
- b) eine Erfassung und Bewertung ‚irgendwie‘ entstandener Fähigkeiten durch Abgleich mit definierten Outcomes und durch Zertifizierung der jeweils erreichten Outcomes.

Das würde einen Systemwechsel bedeuten, von einem Bildungssystem, das seinen Schwerpunkt auf die Ausbildungsaktivitäten und Inputs legt, zu einem System, das sich auf die „Generierung von Fähigkeitsnachweisen“ konzentriert: „Mit diesem Wechsel aber verliert die rechtliche und finanzielle Stützung von Ausbildungsprozessen durch Staat und Sozialpartner seine Grundlagen. (vgl. Erler 2009, 24)

„Etwas allgemeiner kann man sagen, dass Deregulierung und Reregulierung zusammen neoliberalen Zielen dienen: der Transformation der Erstausbildung, die bislang in vielen Ländern ein Bereich öffentlicher Daseinsvorsorge ist, in einen Markt; der Verlagerung der Verantwortung für den Erwerb arbeitsrelevanter Fähigkeiten und für ihre praktische Bewährung auf die Jugendlichen; der Individualisierung der Bildungsbiografien; und der Ermöglichung einer jederzeitigen kleinschrittigen Anpassung der Arbeitskraftprofile an aktuelle betriebliche Anforderungen durch Module bzw. Units und ihre Zertifizierung.“ (Drexel 2006, 25)

- **Lernergebnisorientierung**

Wie können Ergebnisse eines Lernprozesses vorhergesehen und garantiert werden, wie im EQR gefordert, und welche Vorstellung eines Lernprozesses liegt dem zugrunde? Es ist eine Vorstellung ohne Offenheit für das Ziel oder zumindest eine strikte Vorstellung über die notwendige Zielgerichtetheit jeglicher Bildungsanstrengung. Es ist eine Lernvorstellung ohne entscheidendes Vielleicht (vgl. Sternfeld 2009, 25f.) und ohne Verunsicherung als Element eines verändernden prozesshaften Lernens. Lernen ist auch ein unabgeschlossener Prozess der Veränderung, kein absehbarer Produktionsprozess, der mit Qualitätsmaßstäben vergleichbar denen eines industriellen Produktionsprozesses, beschrieben werden kann.

Literatur

- Bandhauer-Schöffmann, Irene (2002): Der Schumpetersche Unternehmer. Eine feministische Kritik an einer Erzählung moderner Männlichkeit. In: Kurswechsel. Heft 1/2002, S. 22.31.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [bmukk] (2001): Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, Wien 2001.
- Drexel, Ingrid (2008), Berufsprinzip oder Modulprinzip? Zur künftigen Struktur beruflicher Bildung in Deutschland, in: vlbs (Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs NW) (Hg.), Berufskollegs stärken heißt die berufliche Bildung zu stärken (Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs 2007), Krefeld, S. 1-14. Online unter: <http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/20082009/Berufsprinzip%20oder%20Modulprinzip%20-%20Aufsatz%20VLBS.pdf> (09/09)
- Drexel, Ingrid, Europäische Berufsbildungspolitik (2006): Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Philipp Grollmann (et.al.), Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Münster, S.1-20. Online unter: <http://www.gew-hamburg.de/Binaries/Binary1021/Drexel%202.pdf> (09/09)
- Egger, Rudolf (2009): Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Entwicklung der Volkshochschule. Lern- und Bildungsforschung Band 3, Wien.
- Erler, Ingolf (2009): Die Allgemeine Erwachsenenbildung und der nationale Qualifikationsrahmen. ÖIEB (Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung) Draft Paper – ARBEITSAUSSCHUSS. Stand 14. August 2009, derzeit unveröffentlichtes Manuskript.
- Europäische Kommission (2008) [EC]: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Online unter http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf. (09/09)
- Europäische Kommission (2004) [EC]: Entwicklung gemeinsamer Bezugsebenen, um den europäischen Qualifikationsrahmen zu unterstreichen, Brüssel.
- Lindner, Stephan (o.J.): Die Agenda 2010 und die Strategie von Lissabon, in: Sand im Getriebe (SiG) #24, online unter: <http://www.staytuned.at/sig/0024/32890.html>. (09/09)
- Markowitsch, Jörg (2007): Reformmotor für nationale Bildungssysteme, in: upgrade 1.07. Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau-uni Krems. Themenheft: Chefsache Lebenslanges Lernen, S.42-46. Online unter: http://www.3s.co.at/pdf/3slab_artikel/Artikel_upgrade_1.07_markowitsch.pdf. (09/09)

- Meyer, Ruth (2006): Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems?, In: Büchter, Karin; Gramlinger, Gramlinger (Hg.), *Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung*. bwp@ Ausgabe 11/2006. Online unter: http://www.bpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf. (06/09)
- Spivak, Gayatri, Chakravorty (2008): *Righting Wrongs – Unrecht richten*, Berlin.
- Sternfeld, Nora (2008): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*, Wien.
- Vater, Stefan (2007): *Kein Platz wie zuhause*. In: Ingolf Erler, Ingolf (Hg.), *Keine Chance für Lisa Simpson*, Wien, S. 56-71.
- Vater, Stefan (2009): *Widerstand gegen Bildung. A Stupid Attitude?* In: Vater, Stefan; Rosinger, Laura (Hg.) (erscheint im Herbst 2009): *Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre Salzburger Gespräche für LeiterInnen in der Erwachsenenbildung*, Wien, S. 148-160.

Bei den beiden Beiträgen von Ingrid Drexel folgt die Nummerierung den Internetversionen.

AutorInnen

Josef Bakić: Erziehungswissenschaftler, FH-Professor für Soziale Arbeit an der Fachhochschule FH Campus Wien und Mitbegründer des Vereins Kritische Soziale Arbeit – kriSo

Eveline Christof: Universität für Bodenkultur, Zentrum für Lehre, Arbeitsbereich Weiterbildung, universitäre Weiterbildung, qualitative Sozialforschung, Didaktik und Erwachsenenbildung

Monika Hofer: Assistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung

Stefan T. Hopmann: Professur für Schul- und Bildungsforschung mit besonderer Berücksichtigung der Bildungsgeschichte und des internationalen Vergleichs am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Bernadette Hörmann: Assistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Marginalisierung im Bildungswesen, Schul- und Unterrichtsentwicklung im internationalen Vergleich

Wolfgang Horvath: AHS-Lehrer und Universitätslektor

Claudia Leditzky: Bildungswissenschaftlerin, Diplompädagogin, Dissertantin an der Universität Wien, tätig als Volksschullehrerin in Wien

Erich Ribolits: Bildungswissenschaftler, Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien, Graz und Klagenfurt. Forschungsschwerpunkt: Zusammenhang von Arbeit, Bildung und Gesellschaft

Eva Sattelberger: AHS-Lehrerin für Mathematik und Physik, am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien in Forschung und Lehre tätig

Alfred Schirlbauer: Bis 2008 Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Schulpädagogik, Pädagogische Soziologie

Michael Sertl: Hauptschullehrer, Soziologe an der Pädagogischen Hochschule Wien

Stefan Vater: Bildungssoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		
51	Mozart 1789	€ 5,00	101	Friedenskultur € 10,90
52	Bildungspolitik	€ 7,20	102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft € 10,90
53	Sexualität	€ 7,20	103	Esoterik im Bildungsbereich € 10,90
56	Zweiter Weltkrieg	€ 6,40	104	Geschlechtergrenzen überschreiten € 10,90
57	Österreich-EG-Europa	€ 5,00	105	Die Mühen der Erinnerung Band 1 € 10,90
58	Museumspädagogik	€ 10,20	106	Die Mühen der Erinnerung Band 2 € 10,90
59	Analphabetismus	€ 5,00	107	Mahlzeit? Ernährung € 10,90
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	€ 5,00	108	LehrerInnenbildung € 11,60
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20	109	Begabung € 11,60
62	Community Education	€ 7,20	110	leben – lesen – erzählen € 11,60
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20	111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung € 11,60
64	Schulautonomie	€ 10,90	112	Schwarz-blaues Reformsparen € 8,70
65	Traumschule	€ 5,00	113	Wa(h)re Bildung € 10,60
66	Österreichische Identität	€ 7,20	114	Integration? € 10,60
67	Lernwidersprüche	€ 7,20	115	Roma und Sinti € 10,60
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20	116	Pädagogisierung € 10,60
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau € 10,60
70	Behindertenintegration	€ 10,90	118	Kontrollgesellschaft und Schule € 10,60
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	119	Religiöser Fundamentalismus € 10,60
72	Friedenserziehung	€ 8,70	120	2005 Revisited € 10,60
74	Projektunterricht	€ 7,20	121	Erinnerungskultur – Mauthausen € 10,60
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	122	Gendermainstreaming € 10,60
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	123	Soziale Ungleichheit € 10,60
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	124	Biologismus – Rassismus € 10,60
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	125	Verfrühpädagogisierung € 10,60
80	Reformpädagogik	€ 8,70	126	Leben am Rand € 10,60
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 10,60
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 10,60
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik € 10,60
85	Misere Lehre	€ 8,70	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 10,60
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	131	Alphabetisierung € 10,60
87	Umwelterziehung	€ 8,70	132	Sozialarbeit € 10,60
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 11,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 11,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	135	Dazugehören oder nicht? € 11,00
92	Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	136	Bildungsqualität € 11,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70		
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90		
95	Lebensfach Musik	€ 10,90		
96	Schulentwicklung	€ 10,90		
97	Leibeserziehung	€ 12,40		
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60		
99	Neue Medien I	€ 11,60		
100	Neue Medien II	€ 10,90		

in Vorbereitung:

137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 11,00
-----	--	---------